

Universitat de Lleida

TREBALL FINAL DE MÀSTER

**Estudi sobre les TIC en la didàctica de la llengua
anglesa al cicle superior de primària per a la millora
de la motivació**

Mireia Subirà Fillol

Tutor: Guzman Mancho Barés

Màster en Llengües Aplicades

Universitat de Lleida

Setembre 2017

AGRAÏMENTS

En primer lloc, agrair al meu tutor Guzman Mancho Barés per la seva atenció, ajuda i consells durant la realització d'aquest TFM, i per donar-me els ànims per fer possible el present treball d'investigació.

També vull agrair a l'escola la Rosella, a la direcció i, en especial, a la mestra d'anglès del centre durant el curs 2016-2017 per deixar-me entrar a la seva aula.

Agraeixo també als alumnes participants de l'estudi perquè sense la seva col·laboració la part essencial de la recollida de dades no hagués estat possible.

Per últim, agrair molt especialment a la meva família, al Gerard i sobretot al petit Jan, perquè les hores que he passat en la realització d'aquesta investigació són les que he restat d'estar amb ells.

Gràcies a tots.

*If we teach today's students as we taught yesterday's,
we rob them of tomorrow.*

John Dewey

千里の道も一歩から
sen ri no michi mo ippo kara

Per al Jan

ÍNDEX DE CONTINGUTS

Índex de figures, gràfiques i taules	9
Introducció	11
CAPÍTOL 1. Marc teòric	13
1.1. La motivació	13
1.1.1 Motivació i adquisició d'una segona llengua	13
1.1.2 Factors que influeixen en la motivació acadèmica	14
1.1.3. Estratègies de motivació a l'aula de llengües	17
1.2. Ensenyament de llengües	19
1.2.1 De la competència lingüística a la competència comunicativa.....	19
1.2.2 Cap a la competència lingüística intercultural.....	21
1.2.3 Les competències bàsiques dins del sistema educatiu català: competència lingüística i competència digital.....	22
1.2.4 Les tecnologies en la didàctica de llengües	25
1.2.4.1 Ensenyament-aprenentatge de llengües per ordinador (CALL)	25
1.2.4.2 Eines d'Internet	29
1.3. Ús de la tecnologia i motivació dels alumnes	31
1.3.1 Perspectiva del mestre	31
1.3.2 Perspectiva de l'alumne	32
1.3.3 Recursos i eines TIC.....	34
CAPÍTOL 2. Marc metodològic	37
2.1. Introducció	37
2.2. Objectius i preguntes de recerca	37
2.3. Context i participants de l'estudi	38
2.4. Instruments de recerca	41

2.4.1 Recollida de dades	42
2.4.2 Revisió de documents	44
CAPÍTOL 3. Anàlisi de dades	45
3.1. Introducció	45
3.2. Observacions a l'aula.....	45
3.3. Entrevistes estructurades als alumnes	55
3.4. Entrevistes semiestructurades als docents	58
3.5. Revisió de documentació	61
3.5.1 Revisió de les Normes d'Organització i Funcionament del Centre.....	61
3.5.2 Revisió del Pla TAC.....	62
CAPÍTOL 4. Discussió dels resultats	65
CAPÍTOL 5. Conclusions	71
5.1. Conclusions finals	71
5.2. Limitacions de l'estudi	73
5.3. Futur de la investigació	74
Bibliografia	75
ANNEX 1. Model de consentiment informat a la direcció del centre.....	81
ANNEX 2. Observacions realitzades	87
ANNEX 3. Graella d'observació	89
ANNEX 4. Model d'entrevista als alumnes	91
ANNEX 5. Model d'entrevista als docents	93

ÍNDIX DE FIGURES, GRÀFIQUES I TAULES

Figura 1. Model de processos de la motivació en l'aprenentatge d'L2 a l'aula	16
Figura 2. Catàleg de claredat de Wlodkowski (1986)	17
Figura 3. CCBB de primària: dimensions de la competència lingüística i de la competència digital	22
Figura 4. Continguts clau de l'àmbit lingüístic	24
Figura 5. Estadis de CALL de Bax(2000)	26
Figura 6. Horari mestra d'anglès a cicle superior	40
Gràfica 1. Sessions observades	46
Gràfica 2. Comunicació dels objectius de la sessió a l'alumnat	47
Gràfica 3. Reflexió del alumnes sobre l'aprenentatge que estan fent	47
Gràfica 4. Sessions amb pèrdua progressiva d'interès dels alumnes	48
Gràfica 5. Sessions amb participació de més del 25% d'alumnat	49
Gràfica 6. Sessions en les quals almenys un 25% dels alumnes pregunten allò que no entenen	50
Gràfica 7. Sessions en les quals almenys un 25% d'alumnes realitzen les activitats encomanades	50
Gràfica 8. Sessions en les quals almenys un 25% d'alumnes contesten a les preguntes de la mestra	51
Gràfica 9. Sessions en les quals hi ha conductes disruptives o interrupcions	51
Gràfica 10. Sessions en les quals hi ha hagut algun episodi de desorientació	52
Gràfica 11. Sessions en les quals hi ha interaccions positives i negatives entre els	

alumnes	53
Gràfica 12. Sessions i tipus d'intervenció de la mestra	53
Gràfica 13. Format didàctic de les sessions	55
Taula 1. Comparativa entre la distribució horària que proposa la LOMCE i el centre	39
Taula 2. Exemple de nombre d'alumnat de grup 1 durant una sessió de desdoblament	41
Taula 3. Hores setmanals de llengua anglesa	41
Taula 4. Activitats TIC per l'àmbit de llengües	63

INTRODUCCIÓ

Per aquest treball de final del Màster (TFM) en Llengües Aplicades he triat un tema que em motiva especialment: l'aprenentatge de llengües estrangeres i, més concretament, l'aprenentatge de l'anglès mitjançant l'ús de tecnologies. Voldria, a continuació, explicar els motius que m'han impulsat a centrar-me en fer aquesta recerca.

Per una banda, en l'àmbit científic, l'adquisició d'una L2 o L3 és una experiència comú i freqüent avui en dia, però sobretot a l'educació primària on els alumnes, donat el currículum de primària¹, han de sortir amb un bon nivell de competència en llengua anglesa. El TFM pretén contribuir a estudiar l'eficàcia de les tecnologies dins del procés ensenyament-aprenentatge de manera que resulti motivadora.

Referent a les motivacions professionals, la iniciativa per fer aquesta investigació a l'escola de Rosselló sorgeix del fet de ser mestra d'anglès a primària durant els últims 13 anys i de l'interès de millorar dia a dia la meua feina en l'ensenyament de la llengua. Cada vegada és més difícil trobar una metodologia que involucri els alumnes i els fomenti la iniciativa i el gust per aprendre, especialment als alumnes dels últims cursos de primària.

En tercer lloc, per motius personals, perquè vivim en un món totalment globalitzat on aprendre idiomes constitueix una gran eina a l'hora de progressar tant a nivell d'estudiant com a nivell de feina. Avui en dia gairebé es podria dir que saber anglès és imprescindible i una inversió, ja que no solament es necessita a nivell professional sinó que també enriqueix la vida social i cultural de les persones. Per aquest fet, sempre m'ha atret aprendre llengües; però a mi mateixa com a estudiant m'ha motivat més alguna metodologia a l'hora d'ensenyar que alguna altra. D'altra banda, aquesta globalització ens ha portat a un procés econòmic, tecnològic, social i cultural on les tecnologies de la informació i la comunicació són una eina clau perquè les persones interactuïn i s'integrin. És aquí on la manera d'ensenyar els nostres alumnes ha de posar-se en consonància amb el que veuen un cop surten de l'escola. Pérez Rodríguez, M.A., Aguaded Gómez, J. I. i Fandos Igado, M. (2009: 302) afirmen:

El nuevo contexto educativo exige una figura distinta de docente, sobre todo en el plano de la comunicación, del intercambio de ideas y experiencias, cuyos rasgos superen la función transmisora para completarla con una dimensión más dinámica como formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo,

¹ Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.

sistematizador de experiencias (...) necesidad de planificar y proyectar una educación para el conocimiento de los nuevos lenguajes de los medios y las tecnologías de la información y comunicación en el contexto de una sociedad cada vez más mediática.

Des d'aquest context, aquest TFM pretén fer un estudi d'exploració sobre quin tipus de tecnologies i com s'estan utilitzant a l'escola La Rosella de Rosselló (al Segrià, Catalunya) amb l'objectiu de veure quin impacte té l'ús d'aquestes tecnologies en la motivació de l'alumnat de cicle superior de primària (5è i 6è) en l'aprenentatge de l'anglès. Per abordar aquest objectiu, en el primer capítol es presenta el marc teòric que emmarca tot el procés d'investigació, el capítol 2 presenta la metodologia que s'ha utilitzat per fer la investigació i quins han estat els participants, junt amb les tècniques de recollida de dades i el seu anàlisi en el capítol 3. Per finalitzar, es fa una discussió dels resultats al quart capítol i s'exposen les conclusions d'aquest projecte al capítol 5 on s'inclouen també les limitacions observades i les possibles investigacions futures que sorgeixen de la realització d'aquest treball.

1.MARC TEÒRIC

1.1. La motivació

La motivació té un lloc important en el procés d'ensenyament-aprenentatge d'una segona llengua (L2). En els següents apartats es farà un repàs de les teories sobre motivació lligades amb l'aprenentatge que han anat sorgint en els últims anys i els factors que influeixen en la motivació acadèmica, per finalitzar amb una sèrie d'estratègies que els mestres poden dur a terme a l'aula de llengües per augmentar la motivació dels alumnes.

1.1.1. Motivació i adquisició d'una segona llengua

En el camp de l'educació, motivació és una de les paraules que més vegades apareix quan es parla de mestres i alumnes en un procés d'ensenyament-aprenentatge (E-A). Tot i que el concepte s'utilitza amb freqüència, pot abastar un espectre tan ampli que diferents autors han intentat concretar amb més detall el significat considerant-lo una relació entre emoció i cognició (Carver, 2006; Pessoa, 2008, 2009; Miller, 2010, citats a Crocker et al., 2013); un procés en flux constant amb alts i baixos; un factor intern (curiositat individual o interès) o extern determinat per l'ambient. Però, amb allò que molts autors coincideixen és que es pot respondre a la qüestió de per què la gent es comporta d'una determinada manera: “per què les persones decideixen fer una cosa, fins a quin punt ho intentaran i quant de temps estan decidits a dedicar-hi per sostenir aquesta activitat” (Dörnyei, 2008: 21).

Al llarg dels anys diferents teories han donat peu a explicacions de l'èxit o el fracàs en l'adquisició d'una segona llengua (SLA, Second Language Acquisition). La primera teoria sobre motivació sorgeix amb Gardner (1985) i el seu paradigma psicològic-social on les actituds cap a parlants de la comunitat amb la llengua meta jugaven un paper important a l'hora de determinar la motivació integradora de l'aprenent; això significa una disposició positiva interpersonal i afectiva cap al grup de parlants de la segona llengua (L2), és a dir, el desig d'interactuar amb ells i ser considerat un membre més (Dörnyei, 2014).

McClelland i Atkinson (1953) van ser els primers en parlar sobre la motivació d'assoliment, com l'intent d'augmentar o mantenir l'habilitat en la realització d'una tasca amb la finalitat d'aconseguir l'èxit, i més tard ho complementen amb el concepte de temor al fracàs. En l'àmbit acadèmic això implicava que els alumnes amb motivació d'assoliment obtinguessin

millors resultats (perquè es plantejaven reptes moderats, dedicaven més esforç abans d'abandonar un problema i escollin companys amb bon nivell d'estudis).

La teoria de l'atribució proposada per Weiner (1974) es basa en l'afirmació que si anteriorment s'havia fracassat en una activitat per falta d'habilitats pròpies, les possibilitats de repetir l'activitat i tenir èxit seran molt baixes; en canvi, si considerem que el problema recau en un esforç personal insuficient o en les estratègies utilitzades les probabilitats d'èxit en repetir la tasca seran superiors.

Una de les més conegudes, l'adaptació de Noel (2001, citat a Dörnyei 2014) de la teoria de l'autodeterminació a contextos educatius, subratlla dues dimensions motivacionals: la motivació intrínseca (per exemple experimentar plaer o satisfer una curiositat personal) i extrínseca (com percebre una recompensa externa com bones notes o evitar un càstig). Per això, tal i com afirmen Bryndum i Montes (2005: 6) “la motivació és un element essencial per a la marxa de l'aprenentatge i és inherent a la possibilitat d'atorgar sentit i significat al coneixement, sense motivació l'estudiant no realitzarà un treball adequat, no solament el d'aprendre un concepte, sinó el de posar en marxa estratègies que li permetin resoldre problemes similars a aquells apresos”.

Per la seva banda, Dörnyei (2014) conceptualitza la motivació en l'aprenentatge d'una L2 en un context globalitzat on *l'ideal L2 self* (jo L2) i *l'ought-to self* (el jo que hauria de ser) es complementa amb *l'L2 learning experience* (experiència d'aprenentatge d'una segona llengua), que es refereix als motius específics de la situació de l'alumne relacionats amb l'entorn i l'experiència immediata d'aprenentatge (per exemple l'impacte positiu d'èxit d'un curs d'idiomes).

1.1.2 Factors que influeixen en la motivació acadèmica

En el camp de la recerca d'aprenentatge d'una L2, la motivació s'ha reconegut com “un aspecte de vital importància per a l'ésser humà reflectint-se en els objectius i les orientacions perseguides, els nivells d'esforç invertit, la profunditat de compromís o el grau de persistència en l'aprenentatge” (Ushioda, 2014: 31). En aquest sentit, les investigacions han intentat esbrinar què fa que la motivació d'ensenyants i d'aprenents d'una llengua augmenti o disminueixi.

Pel que fa a la motivació del professorat, Dörnyei i Ushioda (2011) fan una revisió de la literatura i identifiquen 4 factors de motivació: un component intrínsec que està estretament relacionat amb l'interès inherent de l'ensenyament; les influències del context social relacionades amb l'impacte de les condicions externes i les restriccions; una dimensió temporal amb èmfasi en el compromís permanent; i uns factors desmotivadors que provenen

d'influències negatives (algunes inherents a la professió, per exemple les que tenen a veure amb l'estrès de la feina i el síndrome de *burnout*).

En la mateixa línia, els autors assenyalen les recompenses intrínseques de la professió de mestre i que, per tant, contribueixen a un augment motivacional com són el propi procés educatiu (és a dir, treballar amb els estudiants i experimentar els canvis en el rendiment i el comportament dels estudiants atribuïbles a l'acció del professor) i l'assumpte (tractar-se d'un camp valorat i integrar contínuament nova informació en el mateix, potenciant-se el nivell propi d'habilitats i coneixements professionals).

Quant als alumnes, els factors que tenen a veure amb la motivació es podrien classificar segons si depenen de la pròpia persona (factors personals), o més aviat del context que influeix directament sobre el subjecte (família, societat, professors, centre educatiu,...). Entre els aspectes personals García Legazpe (2008) distingeix: la manera d'afrontar les tasques escolars (no és el mateix adquirir coneixements i desenvolupar destreses que preocupar-se només per donar bona imatge de si mateixos); la utilització d'estratègies adequades i els pensaments que acompanyen a les tasques d'aprenentatge; les atribucions que faci l'alumne sobre els resultats acadèmics (el patró més favorable és aquell que atribueix els resultats a causes internes, variables i controlables); les expectatives sobre l'èxit o el fracàs futur (que poden ser tant del mateix subjecte com a allò que esperen els altres); les emocions i sentiments influeixen de manera permanent o ocasional en l'estat general, les relacions personals,... i afavoreixen o no que l'alumne es centri en la tasca i la porti a terme amb eficàcia; i l'experiència d'autonomia, que fa que l'alumne arribi a la conclusió que les seves activitats d'aprenentatge no són una imposició externa sinó que és una decisió personal i que té un cert control sobre allò que està fent. Ushioda (2014: 31-32) concreta més els beneficis a llarg termini de marcar-se uns objectius:

Reasons or goals are important in providing a motivational rationale for initial engagement in L2 learning, while short-term targets, effort, persistence and motivational control (self-regulation) are important in sustaining, motivated engagement in learning and ensuring long-term success.

També poden influir en la motivació factors del context escolar com les característiques dels mestres relacionades amb l'activitat docent (el coneixement, l'experiència, les expectatives i atribucions sobre el rendiment dels alumnes, ...), les pautes d'actuació; el clima d'aula, els materials i la qualitat de les tasques o les relacions entre els alumnes (García Legazpe, 2008).

Per últim, altres factors familiars i socials de l'entorn de l'alumne poden influir-lo en el seu aprenentatge d'una L2. Diferències en el nivell socioeconòmic, educatiu i cultural de la família i la valoració que aquesta en faci de l'educació (quedant palesa amb el nivell d'implicació que tingui mitjançant l'oferiment de la seva atenció i ajuda amb els estudis o les expectatives

sobre el fill/a) poden marcar grans diferències d'aprenentatge entre alumnes procedents de contextos diferents; Henry (2014) també suggereix factors de l'entorn social en els quals l'alumne es relaciona i on hi ha uns valors predominants, que marcaran també el seu aprenentatge.

En la Figura 1, Dörnyei (2008) presenta els principals motius que influeixen en la motivació de l'alumne al llarg del seu procés d'aprenentatge de la L2 durant tres fases: una fase inicial on la motivació comporta la selecció de l'objectiu o la tasca; una fase executiva en què els alumnes reben influències que poden dificultar l'èxit del procés; i una fase final quan acaba l'acció i té a veure amb l'avaluació retrospectiva de l'alumne.

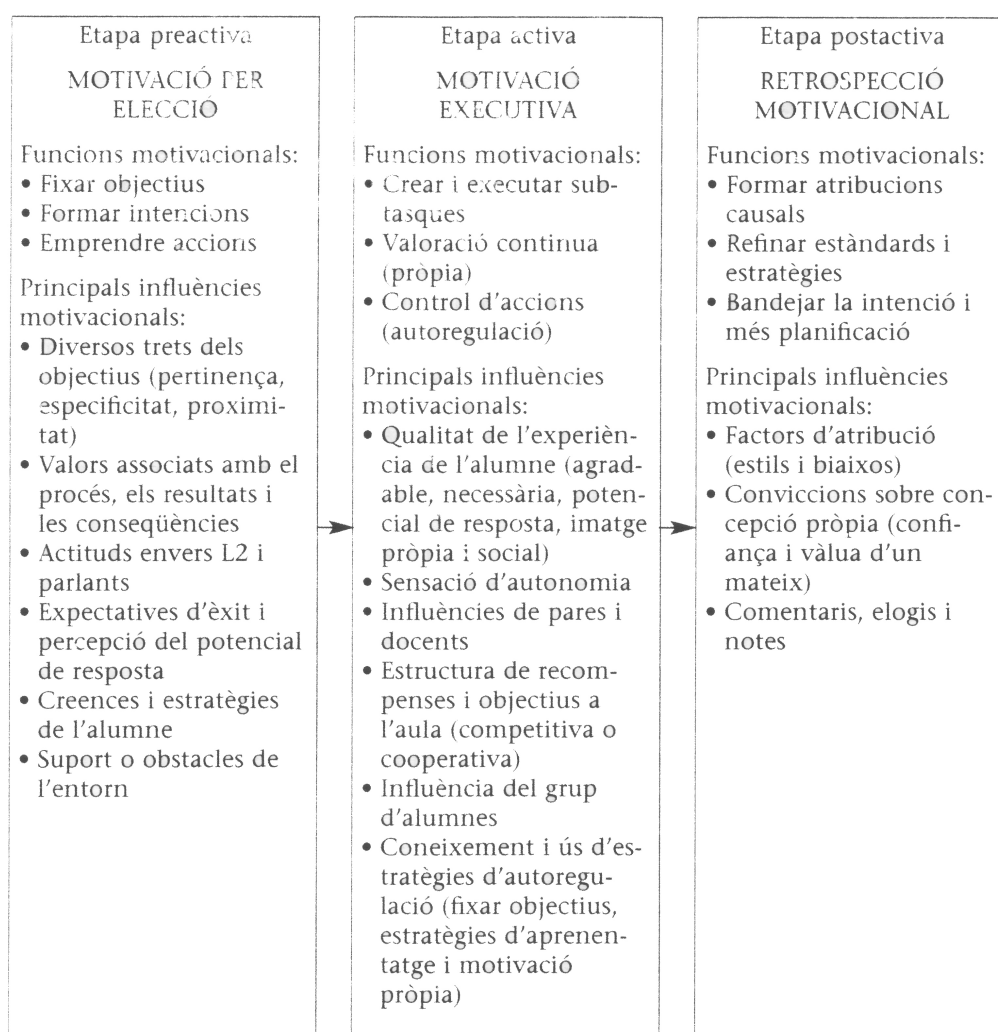


Figura 1. Model de processos de la motivació en l'aprenentatge d'L2 a l'aula

D'altra banda, també cal tenir en compte que, de la mateixa manera que existeixen uns components que poden augmentar la motivació tant de professorat com d'alumnat, també n'existeixen alguns que poden causar l'efecte contrari. Dörnyei (2001) identifica uns factors de desmotivació com poden ser el mestre (el compromís que tingui amb la feina, la

personalitat, la competència i el mètode utilitzat és un dels principals motius d'influència negativa); els serveis inadequats del centre (com un grup massa gran o amb un nivell inadequat, canvis freqüents de mestres,...); la baixa autoconfiança de l'alumne per aprendre; una actitud negativa cap a l'L2 o la naturalesa d'aquesta llengua (perquè al principi li agradava i ara no, o potser l'estudi és obligatori i l'alumne no l'hagués triat); interferències d'una altra llengua estrangera estudiada amb anterioritat; actituds negatives cap a la comunitat de parlants de l'L2; les actituds dels companys de classe i el llibre del curs.

1.1.3. Estratègies de motivació a l'aula de llengües

Sovint les estratègies de motivació tenen a veure amb l'assignatura, el mestre i la manera d'ensenyar aquella assignatura en concret. Un alumne pot connectar amb una matèria feta per un docent i no estar motivat si al capdavant d'aquella mateixa assignatura hi ha un altre mestre. Molts estudis intenten establir quines són les condicions que ha de tenir un mestre d'avui dia per que faci una docència efectiva. A la Figura 2 Wlodkowski (1986, citat a Dörnyei, 2008) proposa un catàleg de claredat docent, aquests és una sèrie de pautes a seguir en la pràctica diària, que poden conformar una docència de qualitat.

1. Explica les coses amb claredat.
2. Dóna explicacions que entenguem.
3. Ensenya a un ritme ni massa ràpid ni massa lent.
4. No canviïs de tema fins que compreguem el que estem tractant.
5. Mira de fixar-te en els moments en què no entenem una cosa per repetir-la.
6. Vés a pams ensenyant els temes.
7. Descriu la feina que farem i com cal fer-la.
8. Pregunta'ns si sabem el que ens toca fer i com emprendre-ho.
9. Repeteix les coses que no entenguem.
10. Explica les coses fent servir un exemple per il·lustrar-les.
11. Explica les coses fent pauses perquè et puguem fer preguntes.
12. Avança'ns el que farem la setmana vinent.
13. Dóna'ns detalls concrets durant la classe o la formació.
14. Repeteix allò que costi entendre.
15. Fes servir exemples i explica'ls fins que els entenguem.
16. Explica les coses donant-nos temps per poder pensar-hi.
17. Ensenya'ns com hem de fer aquella tasca.
18. Explica l'exercici i els materials que ens faran falta.
19. Insisteix en els aspectes més difícils.
20. Dóna'ns exemples de com fer els treballs i els exercicis de l'assignatura.
21. Dóna'ns prou temps perquè puguem practicar.
22. Respon les preguntes que et fem.
23. Fes preguntes per saber si t'hem entès.
24. Repassa els exercicis complicats fins que entenguem com els hem de fer.

Figura 2. Catàleg de claredat de Wlodkowski (1986)

Hi ha una relació molt estreta, doncs, entre l'eficàcia d'ensenyar, aprendre i els aspectes motivacionals del comportament humà. Dörnyei (2008) parla de docència motivadora a tres

nivells on hi ha unes condicions prèvies *sine qua non*, una generació inicial de motivació i el manteniment d'aquesta motivació.

Vegem-ho en detall, dins d'una aula de SLA s'ha de garantir uns requisits previs si es vol assegurar l'èxit de les actuacions futures. Aquests fan referència al professorat, demostrant l'entusiasme per l'assignatura, prenent-se seriosament els processos d'E-A i establint bones relacions amb els alumnes i amb els progenitors; al context, generant un ambient agradable on els alumnes trobin el suport que necessiten; i amb la cohesió del grup d'alumnes.

Un cop creat un bon context educatiu cal generar la motivació inicial dels alumnes, ja que sovint els mestres es troben alumnes reticents a les aules que no són conscients de la curiositat innata i el desig inherent d'aprendre que ve donat per natura. Així doncs Dörnyei (2008) exposa una sèrie d'estratègies: fomentar valor i actituds positives relacionades amb la llengua meta; generar interès pel procés d'aprenentatge d'una L2, despertar curiositat i atenció als alumnes intentant que tinguin ganes d'aprendre aquella matèria; promoure una predisposició positiva i oberta envers l'L2 i els seus parlants (això té a veure directament amb la competència lingüística intercultural); fer els alumnes conscients del valor del coneixement de L2, és a dir, demostrar la utilitat de la llengua mitjançant aplicacions a la vida real; fer créixer l'esperança d'èxit proporcionant la informació i ajudes adequades; reforçar l'orientació cap als objectius compartint un propòsit comú i sabent on anem, adaptar la programació i els materials de manera que siguin rellevants per als alumnes (esbrinar necessitats, objectius i interessos per relacionar la matèria amb les experiències dels alumnes, i fer que ells participin en el disseny i la gestió de l'assignatura); i generar creences realistes entorn a l'aprenentatge de l'L2 fent front a les conviccions errònies.

Però “tota activitat d'aprenentatge pot acabar embafant” (Raymond Wlodkowski, 1986 citat a Dörnyei, 2008: 95) ja que la motivació és una cosa que s'ha d'anar treballant durant tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, per tant, no n'hi ha prou en generar la motivació inicial, sinó que s'ha de conservar i protegir fent que l'aprenentatge sigui estimulants i amè: trencant amb la monotonia de l'aprenentatge, ja sigui variant els exercicis, la docència, els materials utilitzats, el grau d'implicació de l'alumne, l'organització de l'aula; fent exercicis més interessants, mitjançant reptes o competicions, continguts que siguin del seu interès, posant elements innovadors, intrigants, exòtics, humorístics, fantàstics; buscant la implicació dels alumnes en els exercicis demanant la participació activa (ja sigui mental o corporal).

Henry (2014: 99) suggereix que els estudiants es resisteixen a participar en l'aprenentatge a l'aula, en el sentit que les activitats no tenen autenticitat:

While many of the things students do in their leisure time that are English-mediated, such as digital gaming, can often provide them with meaningful, positive and identity-confirming experiences, work done in school is frequently perceived as artificial and distant from "reality".

Per tal de solventar aquest fet, altres estratègies proposades per Dörnyei (2008) poden obtenir resultats positius com per exemple: presentar les tasques de manera motivadora, descrivint la finalitat que es desitja aconseguir i les implicacions que tenen per als alumnes²; fixant uns objectius concrets per als alumnes de manera que siguin clars i específics, mesurables amb resultats, realistes i que suposin un repte adequat però que no estiguin fora de l'abast de la capacitat dels alumnes (és molt recomanable establir uns terminis per anar controlant el seu progrés); protegint l'autoestima dels alumnes i fer que augmenti la seva confiança, encoratjant-los, oferint-los experiències satisfactòries, ensenyant-los estratègies d'aprenentatge, i rebaixant l'ansietat lingüística perquè no baixi la motivació i el rendiment; permetent als alumnes que conservin una imatge social positiva, intentant que tots tinguin el seu *paper de protagonista* i s'evitin situacions de quedar en evidència davant dels companys; fomentant la cooperació entre l'alumnat, ja que alimenta la cohesió intergrup, fa créixer la responsabilitat, la satisfacció, l'esforç i el compromís en relació al grup; donant més autonomia als alumnes (amb més llibertat de decisió i opcions), de manera que siguin conscients de com aprenen i millorin la percepció sobre l'aprenentatge³; i fomentant l'automotivació dels alumnes⁴.

Per últim, cal encoratjar els alumnes a que s'autoavaluïn de manera retrospectiva positivament mitjançant atribucions a les capacitats personals i l'esforç realitzat. És important, també, que el mestre faci realimentació positiva de l'alumne sobre els punts forts, el progrés, les actituds,... amb l'ànim de fomentar la concepció positiva i la confiança de l'estudiant.

1.2. Ensenyament de llengües

1.2.1 De la competència lingüística a la competència comunicativa

Durant segles molts mestres i pedagogs han estat cercant un mètode ideal per a l'ensenyament de les llengües. L'evolució metodològica de les tècniques, processos i mecanismes utilitzats per adquirir una segona llengua ha estat (i continua sent-ho) un aspecte de màxim relleu en matèria educativa.

² Cal relacionar aquestes tasques amb la vida diària dels alumnes i fer-los veure la utilitat que tindran aquestes destreses per assolir metes de la vida real.

³ Aquesta estratègia, però, no deixa de ser difícil pel docent segons la meua experiència professional ja que significa un canvi en la funció del professor, qui deixa de controlar per passar a ser "facilitador" d'aprenentatges.

⁴ Això es pot fer a través d'estratègies de control, ja siguin del compromís, metacognitives, de la saturació, de l'entorn.... (veure capítol IV de Dörnyei, 2008).

Segons Martín Sánchez (2009), al llarg de la història de la metodologia de llengües estrangeres es van succeir una sèrie de mètodes per facilitar, millorar o resoldre problemes educatius i d'aprenentatge que van sorgir en el procés educatiu.

Inicialment l'ensenyament de llengües es redueix a l'aprenentatge de les llengües clàssiques, el llatí i el grec, caient en un excessiu formalisme que causa l'avorritment dels alumnes. L'ensenyament, basat únicament en la gramàtica, és de caire repetitiu, memorístic i sense originalitat de manera que s'intenta transmetre un "llenguatge perfecte quant a la forma però que no transmet cap missatge" (Martín Sánchez, 2009: 58).

Amb el sorgiment del realisme pedagògic, al segle XVII, a més de conduir l'alumne al coneixement de les coses aquest moviment també tracta que allò après sigui d'utilitat i aplicable a la vida diària. A partir d'aquest moment és quan l'ensenyament de les llengües entra per primera vegada dins el currículum acadèmic i neix el primer mètode d'ensenyament professional de llengües estrangeres.

Al segle XVIII, amb l'enfocament tradicional sorgeix *el mètode de traducció gramatical* com una còpia de tècniques i procediments utilitzats per a l'ensenyament de llengües clàssiques basat en llargues explicacions gramaticals i les seves excepcions, exercicis d'omplir buits, memorització de regles, el mestre com a centre del procés, etc. però que presenta moltes deficiències perquè no afavoreix la interacció, és descontextualitzat i poc motivador. Durant dos segles és el mètode més popular però, a partir de l'enfocament natural, basat en l'observació del procés d'adquisició de la llengua materna que fan els nens i defensant que la llengua s'aprèn parlant-la i no estudiant-la, sorgeixen altres mètodes (mètode *directe* i Berlitz).

De l'enfocament estructural, a meitats de segle XX, *el mètode àudio-oral, àudiovisual o situacional* van intentar aconseguir parlants bilingües, basant-se en teories de l'aprenentatge com les de Skinner, però sense tenir en compte la diversitat d'estils d'aprenentatge dels alumnes, per la qual cosa no s'aconseguia la comunicació ja que es feien activitats molt repetitives i no potenciava l'aprenentatge autònom ni les creacions lliures dels estudiants. Tal i com passa amb anteriors mètodes, els alumnes no són capaços de transferir allò après a l'aula a situacions reals pel tipus d'aprenentatge (en aquest cas repetició de models de manera mecànica sense que l'alumne tingui consciència del sentit de les oracions).

A finals dels 50, Chomsky publica el llibre *Syntactic Structures* on s'estableixen les bases de nous enfocaments per l'ensenyament d'idiomes que rebutgen l'aprenentatge per imitació i posen l'accent en el potencial funcional i comunicatiu de la llengua. A més a més, a partir de treballs de sociolingüistes americans com Hymes, Gumperz i Labov, i de filòsofs del llenguatge com Austin i Searle es contribueix a desenvolupar l'anomenat "*enfocament comunicatiu*". D'aquí, el corrent constructivista i la defensa de que l'aprenentatge ha de ser significatiu,

funcional i ha de produir una memorització comprensiva, dóna pas a mètodes molt variats⁵ i, amb ells, es passa de la competència lingüística a la competència comunicativa. La distinció entre aquestes dos competències té com a finalitat “to highlight the difference between knowledge *about* language rules and forms, and the knowledge that enables a person to communicate functionally and interactively” (Pérez Martín, 1996, citat a Trujillo, 2001: 4).

Així, la competència comunicativa va un pas més enllà ja que permet que l'alumne utilitzi la llengua (conèixer-la i aplicar les seves regles) com a eina de comunicació en un context social determinat, donant prioritat a la pràctica sobre la teoria (Cantero García, 2011).

1.2.2. Cap a la competència comunicativa intercultural

Molts autors parlen que és necessari conèixer el sistema lingüístic de la llengua meta però no és suficient per si mateix, no es pot deixar de banda el context si es vol aconseguir una comunicació eficaç. Per això el concepte evoluciona, segons Padilla Gonzalez (2014: 384) “als inicis del segle XXI es dóna èmfasi a l'enfoc comunicatiu intercultural com a conseqüència dels canvis en la realitat polític-social, la globalització, el mercat lliure, la mobilitat, la immigració, la cooperació internacional, el respecte per la diversitat cultural, la integració,...” i aquests fets afecten en el camp de l'ensenyament de llengües tant ràpidament que els objectius en SLA passen de la competència lingüística a la intercultural en menys de tres dècades (Trujillo Sáez, 2001).

Byram (1990) parla “d'ensenyar als alumnes competència comunicativa intercultural que els proporcioni habilitat per situar-se entre dues cultures *to stand between two cultures*, veient la cultura de l'L1 com la de l'L2 des d'una nova perspectiva” (Byram, 1990, citat a Salaberri, 2007: 69). Diferents autors, que parlen sobre aquesta competència comunicativa intercultural basant-se en l'actitud, la defineixen com una habilitat que permet interactuar amb gent d'altres cultures (Paricio, 2014; Guilherme, 2000), o insisteixen en què “l'adquisició de la competència intercultural és un procés que no s'acaba mai” (Byram, Gribkova i Starkey, 2002, citats a Paricio, 2014: 223).

En el document Marc europeu comú de referència per a les llengües (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR*)⁶ queda palès que les competències comunicatives són insuficients per afrontar els reptes de la societat actual. En aquest document, que parla de competències generals individuals formades per coneixements, habilitats lingüístiques i el saber ser, es fa referència constant a coneixements

⁵ De l'enfocament comunicatiu surten el mètode comunicatiu, el mètode nocio-funcional, el TFR (Total Physical Response), l'enfoc natural, la suggestopèdia, la programació Neurolingüística (PNL) o el Mètode de les Intel·ligències múltiples de Gardner.

⁶ L'objectiu d'aquest document és proporcionar unes bases comunes per a la descripció d'objectius, continguts i mètodes per a l'aprenentatge de llengües.

relacionats amb la competència intercultural com, “el coneixement dels valors i de les creences compartides per grups socials d’altres països i regions, com, per exemple, les creences religioses, els tabús, la història comuna assumida, etc., són essencials per a la comunicació intercultural” (“CEFR”, 2003: 29).

1.2.3. Les competències bàsiques dins del sistema educatiu català: competència lingüística i competència digital.

El nou desplegament de la Llei d'Educació de Catalunya (LEC)⁷ marca que els objectius prioritaris en el sistema educatiu català són l'èxit escolar i l'excel·lència educativa, mitjançant el desenvolupament màxim de les capacitats de tots i cadascun dels alumnes com a principi fonamentador de l'equitat i garantia, alhora, de la cohesió social. Per això, amb el decret 119/2015, de 23 de juny⁸, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, es publica un currículum per a Educació infantil i primària per afavorir l'assoliment de les competències bàsiques (CCBB) i amb l'objectiu de millora de l'èxit escolar. A la Figura 3 es pot veure l'esquema de la distribució de les 8 competències bàsiques que un alumne ha de tenir assolides en finalitzar l'etapa de primària.

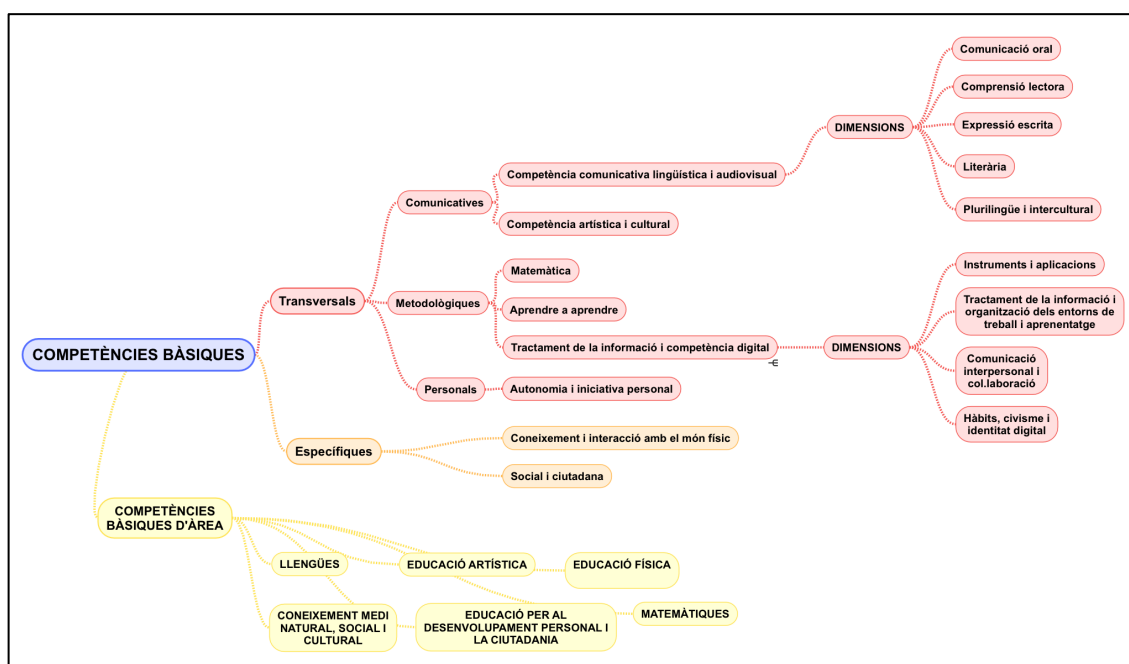


Figura 3. CCBB de primària: dimensions de la competència lingüística i de la competència digital

⁷ Llei 12/2009, del 10 de juliol de 2009. Disponible a:

http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf

⁸ Disponible al Diari Oficial de la Generalitat: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>

El Departament d'Ensenyament ha posat a l'abast uns documents de desplegament i concreció de les competències bàsiques⁹ dels diferents àmbits [versió electrònica]: entre elles la *competència lingüística* (dins d'aquesta, la dimensió plurilingüe i intercultural demana als alumnes que han de ser capaços d'utilitzar estratègies plurilingües per a la comunicació) i la *competència digital* (la qual té la consideració de competència bàsica i transversal, és a dir, es pot utilitzar per tractar problemes i situacions que afecten a qualsevol de les altres àrees curriculars).

La dimensió plurilingüe i intercultural ha estat també plantejada en el desplegament de les competències de les àrees de llengua catalana i castellana en les quals es fa èmfasi en la necessitat de dotar l'alumne d'una *consciència de la diversitat lingüística*¹⁰, feina indispensable des de l'àrea de llengües estrangeres (Generalitat de Catalunya, 2015).

Però no només això, si s'analitza amb més detall els document de CCBB es veu que l'ús de les TAC està considerat com un contingut clau a les 12 competències específiques de l'àmbit lingüístic i intercultural (Figura 4). D'aquesta manera, doncs, queda palesa la importància que el Departament d'Ensenyament està donant a la incorporació de les TAC en totes les àrees i, més concretament, dins l'àrea de llengua anglesa.

⁹ Documents Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (llengües estrangeres) i de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació primària. Recuperat a: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-linguistic-lleng-estr/>

¹⁰ Aquest terme fa referència a una certa capacitat de reflexió sobre la llengua de manera que l'alumne pugui posar en contacte estructures i conceptes entre les llengües conegudes (tant de les formes lingüístiques com de les funcions comunicatives) i les que va aprenent, amb l'objectiu d'analitzar i millorar les seves destreses orals i escrites.

Continguts clau	Competències											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Tipus de comprensió: global, literal i interpretativa												
2. Estratègies de comprensió oral												
3. Estratègies de producció oral												
4. Estratègies d'interacció oral												
5. Elements no verbals de la comunicació												
6. Elements de la situació comunicativa: finalitat, destinatari, context												
7. Lectura silenciosa												
8. Lectura en veu alta												
9. Elements fonètics i prosòdics												
10. Tipologia textual												
11. Tema, idea principal i idea secundària en un text												
12. Lèxic i semàntica												
13. Elements morfosintàctics bàsics												
14. Estratègies de comprensió escrita												
15. Característiques dels textos segons el format i el suport												
16. Estratègies per a l'expressió escrita: planificació, producció i revisió												
17. Ortografia de paraules conegudes i d'ús freqüent												
18. Cerca i gestió de la consulta lingüística												
19. Organització del text: adequació, coherència i cohesió												
20. Funcions del llenguatge												
21. Planificació, cerca i gestió d'informació												
22. Elements literaris												
23. Valoració dels textos literaris escoltats o llegits												
24. Estratègies plurilingües												
25. Ús de les TAC												
26. Aspectes sociolingüístics i culturals bàsics												
27. Famílies de llengües												

Figura 4. Continguts clau de l'àmbit lingüístic.

En definitiva, l'ensenyament de llengües ha anat passant per diferents canvis al llarg del temps, sobretot en l'últim terç del segle passat. De la mateixa manera que estan canviant les estratègies d'ensenyament (enfoc basat en tasques, en projectes, en continguts, aprenentatge experiencial,...) també han canviat els objectius i els components de la competència comunicativa, que s'ha complementat amb la competència intercultural.

A les aules això es tradueix en què el coneixement de les llengües i l'ús d'estratègies plurilingües esdevé una eina bàsica per a l'assoliment efectiu de la comunicació en un gran nombre de situacions. Així mateix, des del departament d'Ensenyament es demana la inclusió de les tecnologies com un contingut clau de l'àmbit lingüístic, tal i com es pot veure en el document de *Desplegament de les competències bàsiques* d'aquest àmbit.

1.2.4 Les tecnologies en la didàctica de llengües

1.2.4.1 Ensenyament-aprenentatge de llengües per ordinador (CALL)

Des de la seva aparició a finals del segle passat, internet ha revolucionat la manera de veure, interpretar i interactuar amb el món ja que aspectes com l'accés a la informació, l'oci i entreteniment, la comunicació i les relacions interpersonals, el consum, la formació, l'assistència sanitària,... han canviat de tal manera que cal aprofitar tots aquests recursos de la xarxa que tenim a la nostra disposició.

Avui en dia, els alumnes estan immersos en un estil de vida on ordinadors, mòbils, consoles de videojocs i l'ús d'internet és una pràctica habitual i diària. Així, veient que al llarg de la història en l'adquisició de segones llengües han sorgit diferents teories que donaven més importància al paper de qui aprèn o a la metodologia, ara l'impacte dels avenços tecnològics han donat pas a noves inquietuds en el camp de l'educació i, sobretot, en l'aprenentatge de les llengües.

Per això, i en un breu espai de temps, hem passat de l'anomenat ensenyament tradicional a l'ensenyament digital i obert: tothom pot ser emissor i receptor de coneixement a través d'un ordinador amb connexió a internet. I, tant en l'ensenyament tradicional com en l'ensenyament a distància, "és necessari tenir un element comú: l'idioma, que pot ser adquirit de forma maternal o com a segona llengua" (Villalba, 2009: 3).

Cap als anys 60 va sorgir el terme *Computer-Assisted Language Learning* (CALL; en català ALAO ¹¹). Fins a finals de la dècada de 1970, els projectes CALL estaven confinats principalment a les universitats, on es desenvolupaven programes informàtics amb grans ordinadors. A la fi de la dècada, però, l'arribada de l'ordinador personal va portar la informàtica al ventall d'un públic més ampli, fet que va provocar un apogeu en el desenvolupament de programes de CALL i una gran quantitat de publicacions.

Inicialment hi havia una concepció estructural de les tecnologies on els paradigmes principals es basaven en mètodes de traducció de gramàtica i audiolinguals; sobre els anys 80 el CALL va ampliar el seu abast, passant per l'enfocament comunicatiu i amb una gamma de noves tecnologies i sobretot internet, on els exercicis de capacitació de l'estil *drill and practice* preparaven per a la comunicació mitjançant programes de simulacions, d'aventures o de resolució de problemes; per després anar a una perspectiva més integradora (veure l'anàlisi de Warschauer revisat per Bax, 2003: 19) on "students learn to use a variety of technological tools as an ongoing process of language learning and use, rather than visitin the computer lab oon a once a week basis for isolated exercises".

¹¹ Aprenentatge de llengües assistit per ordinador.

La Figura 5 mostra els estadis que inicialment va definir Warschauer, i que van ser revisats per Bax (2003).

Content	Type of task	Type of student activity	Type of feedback	Teacher roles	Teacher attitudes	Position in curriculum	Position in lesson	Physical position of computer
<i>Restricted CALL</i> Language system	Closed drills Quizzes	Text reconstruction Answering closed questions Minimal interaction with other students	Correct/incorrect	Monitor	Exaggerated fear and/or awe	Not integrated into syllabus—optional extra Technology precedes syllabus and learner needs	Whole CALL lesson	Separate computer lab
<i>Open CALL</i> System and skills	Simulations Games CMC	Interacting with the computer Occasional interaction with other students	Focus of linguistic skills development Open, flexible	Monitor/facilitator	Exaggerated fear and/or awe	Toy Not integrated into syllabus—optional extra Technology precedes syllabus and learner needs	Whole CALL lesson	Separate lab—perhaps devoted to languages
<i>Integrated CALL</i> Integrated language skills work Mixed skills and system	CMC WP e-mail Any, as appropriate to the immediate needs	Frequent interaction with other students Some interaction with computer through the lesson	Interpreting, evaluating, commenting, stimulating thought	Facilitator Manager	Normal part of teaching—normalised	Tool for learning Normalised integrated into syllabus, adapted to learners' needs <i>Analysis of needs and context precedes decisions about technology</i>	Smaller part of every lesson	In every classroom, on every desk, in every bag

Figura 5. Estadis de CALL de Bax(2000)

Segons Hurtado i Díaz (2009, citat a Araujo Portugal, 2014: 2) l'ensenyament de les llengües ha estat pionera en l'ús de tecnologies. L'aprenentatge d'idiomes a través de les TIC permet establir relacions significatives amb persones de diferents països. Així mateix, es pot adaptar a les necessitats, interessos i estratègies d'aprenentatge de diferents maneres i facilita la pràctica de l'idioma en contextos reals a través de la xarxa.

Conèixer idiomes possibilita relacionar-se amb persones d'altres països en un moment en què les distàncies no són un obstacle que dificulti la comunicació. Segons Bax (2003) en general el marc comunicatiu encara funciona en molts contextos educatius, per tant ens trobaríem en l'etapa Open CALL (Communicative CALL de Warschauer) i movent-nos cap a la CALL integradora (tot i que aquesta existeix en pocs llocs i en poques dimensions) per en un futur arribar a un estat de “normalització” on els ordinadors s'utilitzin cada dia per estudiants i professors de llengua com una part integral de la lliçó diària i esdevinguin invisibles. L'explicació de Brett i González (2009: 354) és prou clarificadora:

When we achieve full integration of technology into the language learning environment, (...), we will see technology as something transparent, part of any curriculum development, pedagogical, or methodological choice we make or materials we create.

D'aquí, que aquesta nova manera d'interactuar amb el món i d'aprendre llengües suposi també un canvi de paper tant del docent com de l'alumne. Així, des de la definició feta per Prensky al 2001, el terme “nadius digitals” o *net generation* ha estat àmpliament utilitzat per explicar una generació d'alumnes amb unes característiques comunes (tenir un coneixement sofisticat i habilitat amb les tecnologies de la informació, i una particular preferència

d'aprenentatge o estils que difereixen de les generacions anteriors d'estudiants) la qual cosa ha fet que alguns defensors argumentin que l'educació ha de canviar dràsticament per satisfer les seves necessitats, generant una mena de "pànic moral" i utilitzant arguments extrems que no han tingut, però, evidència empírica (Bax, 2008). Cassany (2011: 45) ho descriu així:

A les escoles tenim actualment els criats amb pantalles, mòbils, Google i Youtube —també coneguts com “la generació de la Xarxa” (Net generation) o la “generació Google”— perquè ho confien tot sempre a aquest motor de cerca a famosa metàfora dels immigrants i dels nadius digitals [...] això transmet pressupostos ingenus, com que el saber i la destresa vénen del bressol, que els nadius estan “àmpliament preparats”, que els immigrants mai no assolirem aquesta capacitat nadiua i, en definitiva, que el paper i la Xarxa són universos incompatibles.

Créixer envoltat de tecnologia no assegura que aquesta generació sigui competent a l'hora de comunicar-se “just as growing up in a print world did not automatically make one a good reader and writer” (Warschauer, 2001 citat a Chun, 2011: 665).

Molts joves tenen coneixements tecnològics sobre xarxes socials i utilitzen tecnologies mòbils com a eines quotidianes, però poden ser usuaris novells a l'hora de comprendre com utilitzar-les de manera objectiva i orientada a l'educació. De fet, estudis treuen a la llum que les tecnologies més utilitzades són processadors de text, emails, i surfear la xarxa per plaer, i només un petit grup senten atracció per crear el seu propi contingut multimèdia a la web, revelant que una proporció significativa té una habilitat inferior del que es podria esperar per a nadius digitals (Bax, 2008).

Segons Wright (2010) l'aprenentatge en un entorn ric en eLearning¹² pot facilitar les oportunitats d'aprenentatge d'igualtat i col·laboració, de manera que es donen suport a les interaccions cognitives, afectives i socials dels estudiants. La prevalença de les tecnologies d'eLearning com a formes naturals de treballar en escoles amb una gran riquesa tecnològica indica maneres en què l'aprenentatge tradicional es pot aconseguir d'una manera molt motivadora.

Això porta a una sèrie d'implicacions pedagògiques segons la mateixa autora:

- L'eLearning i les pedagogies col·laboratives/co-constructives semblen estar vinculades.
- La dinàmica de les aules canvia quan eLearning forma part de l'entorn d'aprenentatge habitual.

¹² Aprendre i ensenyar mitjançant TIC. Cal fer, però, una distinció entre TIC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació) i TAC (Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement). Així, “les TAC tracten d'orientar les TIC cap a uns usos més formatius”, i el concepte TAC sorgeix en l'entorn educatiu de manera que s'incideix en els mètodes i usos de la tecnologia per aprendre i ensenyar i no tant per assegurar el domini d'eines informàtiques, és a dir “canviar l'aprenentatge de la tecnologia per l'aprenentatge amb la tecnologia” (Lozano 2009: 46).

- L'ús d'aquestes pedagogies, que també fomenten la interacció i la cooperació, semblen conduir a un aprenentatge eficaç i a millors relacions de professor/alumne.
- La prevenció de l'accés a les escoles a les tecnologies mòbils o el tallafocs d'alguns llocs no ensenya els usos efectius i crítics d'aquestes tecnologies que els estudiants tenen accés fàcil a fora de l'escola.
- Les tecnologies del joc/món virtual i els telèfons mòbils poden tenir molt a oferir en educació (Wright, 2010: 23).

El paper del professorat també s'aborda en investigacions com les de Hubbard i Levy, qui diuen que "els canvis en l'aprenentatge de llengües provocats per la tecnologia tenen repercussions profundes en el coneixement requerit d'un professor d'idiomes i, per tant, el contingut d'un currículum educatiu" (Hubbard i Levy, 2006 citat a Chapelle 2008: 588). Un altre informe breu d'investigació assenyala que "les TIC poden ajudar els alumnes a relacionar-se amb el contingut de la lliçó i influir en el curs de les lliçons, però no sempre en el camí previst" ja que "els professors haurien de ser conscients de la necessitat d'intervenir durant les tasques de les TIC per tal que els alumnes aconseguixin aprendre" (Kennewell, 2008 citat a Wright 2010: 14). Això apunta a una tendència que apareix a la literatura sobre la presència activa i els rols del professorat a l'aula, suggerint que els professors necessiten entendre com treure el màxim partit a les eines d'e-Learning: el temps, l'espai, el lloc, l'oportunitat i l'energia intel·lectual, i és "el conjunt del currículum el que ha de ser revisat amb el fi d'acord a les necessitats formatives i les pràctiques socioculturals pròpies de la societat de la informació" (Coll, 2008: 125).

Segons Kemmis (1987, citat a Rodríguez, 2000: 609) "el desenvolupament de la informàtica no està simplement canviant la tecnologia aplicada a l'educació, deixant inalterat el procés educatiu, sinó que també està donant peu a canviar l'educació mateixa". Diversos treballs (Barnet, 2008; Fourçans, 2013; Zangara, 2009) assenyalen aquest canvi del docent, el qual ha de passar de transmissor de coneixements al d'orientador, guia, coordinador,... i això implica també plantejar canvis a l'hora de programar les classes de llengua, cal formació en TIC ja que actualment i segons Coll "les TIC en general i les tecnologies multimèdia i internet en particular s'utilitzen encara molt poc a la majoria de les aules i, quan s'utilitzen, sovint és tant per part del professorat com de l'alumnat per fer allò que de totes maneres ja es feia: buscar informació per preparar les classes, escriure treballs, fer presentacions a classe,..." (2008: 124)

La perspectiva educativa mitjançant tecnologies ha canviat tant que és molt poc probable que un professor faci la classe de la mateixa manera que ell va aprendre la llengua. Els professors, molts cops no tenen les eines suficients per navegar per un nou context ja que es requereix habilitats tecnològiques bàsiques, que entenguin les capacitats i limitacions de la tecnologia

en l'ensenyament, i que acceptin la responsabilitat d'examinar críticament les opcions i les seves implicacions. En definitiva, "els professors necessiten saber com utilitzar la tecnologia i comprendre per què ho fan" (Chapelle, 2008: 589).

1.2.4.2 Eines d'Internet

Les tecnologies de la comunicació o Computer-Mediated Communication (CMC) tenen un paper central entre la gamma de tecnologies que s'utilitzen per a l'ensenyament de llengües. Algunes com el xat en línia o el correu electrònic han existit des de fa força temps i, tot i que la recerca primerenca de correus electrònics relacionats amb les eines de comunicació es referia principalment a les habilitats lingüístiques, com el vocabulari i la gramàtica, que es podien adquirir a través d'interaccions amb parlants nadius, progressivament s'ha anat examinant com es poden desenvolupar una àmplia gamma d'atributs. Entre les més populars, eines com messengers de Yahoo, Facebook, Gtalk o Google, tenen la capacitat de connectar persones geogràficament disperses i un gran potencial per l'aprenentatge col·laboratiu i per permetre als alumnes interactuar, modificar i elaborar el seu input (Doughty i Long, 2003).

Les investigacions també han començat a explorar el potencial de l'àudio i la videoconferència per l'aprenentatge¹³ (i com això pot diferenciar-se de només la interacció per text) (Brett i González-Lloret, 2009: 361).

Quant a les tecnologies socials, probablement han estat un dels desenvolupaments més notables en els últims anys, passant de tecnologies més senzilles, com ara blogs i Wikis, fins a altres més sofisticats com Facebook.

Opinions favorables avalen la utilització de wikis ja que els alumnes poden prendre la iniciativa quant a la forma, fer correccions no solament a wikis escrites per ells sinó per les fetes per altres companys (Kessler, 2009); altres beneficis com la capacitat d'adaptació dels estudiants a aquest nou entorn (poc utilitzat avui en dia a les aules), l'augment de les capacitats d'anàlisi, resolució de problemes, la capacitat crítica i autocrítica o la capacitat de generar noves idees estan avalades en investigacions amb estudiants universitaris com els de Mancho, Porto i Valero (2009). Aquest autors, a més, subratllen que la creació de wikis permet no sols la reflexió individual del procés d'aprenentatge portat per l'alumne, sinó que també facilita al mestre una avaluació formativa de l'evolució de l'estudiant.

En el referent als blogs, els estudiants també es poden fer més capaços de prendre consciència de les estratègies d'aprenentatge i amb el pas del temps aconsegueixen un major grau d'independència dels seus professors. Entre els efectes positius, "els blogs permeten als estudiants practicar l'L2 amb la utilització d'habilitats de lectura i escriptura, els permeten

¹³ Entre aquestes Wimba, Skype o PalTalk estan entre les més utilitzades.

col·laborar , persuadir i desenvolupar idees pròpies com a part d'un grup" (Kramsch, Van Ness i Lam, 2000 citat a Brett i González-Lloret, 2009), per la qual cosa els autors de l'article la defineixen sense dubte com l'eina amb el creixement més ràpid en CALL.

Les WebQuests també s'analitzen en treballs com els de Brett i González-Lloret (2009: 362) qui subratllen que "aquestes activitats-investigació utilitzen autèntics recursos de la Xarxa i enganxen a l'alumne en tasques col·laboratives per tal de fer un producte tangible (pòster, presentació a l'aula, pàgina web,...) i són relativament fàcils de crear ja que no és necessari tenir coneixements de creació de pàgines web".

Les tecnologies socials, doncs, estan en una posició important per ajudar els estudiants a assolir els seus objectius d'aprenentatge d'idiomes. Es creu, per exemple, que espais com ara Facebook promouen la motivació a través de les xarxes interpersonals creades a través d'elles, però encara hi ha poca investigació real disponible en aquest sentit.

Un altre espai poc investigat ha estat els Entorn virtuals multiusuari (MUVEs) com Second Life, els quals poden incrementar la participació dels usuaris ja que es potencia l'anonimat mitjançant l'ús d'avatars, a més els entorns virtuals permeten posar els alumnes en situacions que normalment no serien possibles a l'aula.

Una altra de les tecnologies més usades últimament, les tecnologies mòbils, com ara Smart phones¹⁴, ordinadors portàtils, PDAs, tauletes, reproductors MP3, etc. semblen ser una part inseparable de les persones avui en dia. Un dels aspectes positius d'aquests dispositius és que "en la majoria de països desenvolupats la gran majoria d'estudiants en posseeixen algun i pot ser més senzill animar els estudiants a aprofitar al màxim el temps lliure que puguin tenir per al contacte amb la llengua meta i a més poden fer-ho en el seu propi espai privat i amb finalitats educatives" (Stockwell, 2013: 168) .

Aquestes tipus de tecnologies han fet molt per augmentar el temps i els llocs on els aprenents poden participar en l'aprenentatge d'un idioma, així com per seleccionar amb qui interactuen i en quina forma. Des de l'educació formal Stockwell (*íbid.*) defineix les implicacions del professorat a l'hora d'incloure tecnologies que els seus alumnes utilitzen en la seva vida personal:

As teachers, it is important to be aware of what technologies learners are using and to consider how these could -and in some cases should- be applied to language learning contexts. This can only be achieved, however, through having sufficient understanding of the various affordances and potential limitations of these technologies for learning a language and selecting the appropriate technology for specific learning needs.

¹⁴ Autors com Stockwell i Hubbard (2013) parlen de MALL (Mobile Assisted Language Learning), com a eines que faciliten l'accés a continguts des de qualsevol lloc i en qualsevol moment.

1.3. Ús de la tecnologia i motivació dels alumnes.

Des dels primers passos en *CALL*, hi ha hagut discussions sobre com les tecnologies poden ser una pedra angular en la motivació dels alumnes per aprendre idiomes. Tal i com s'ha dit en apartats anteriors, cap a finals de segle passat hi va haver una gran preocupació per explicar els factors que potenciaven la motivació d'un alumne a l'hora d'aprendre una llengua: algunes investigacions més antigues es fonamentaven en la idea que les tecnologies podien atreure l'atenció dels estudiants a través d'ordinador perquè rebien una instrucció més individualitzada, i promovien oportunitats perquè l'aprenent es controlés a ell mateix i amb un *feedback* sense crítiques (Warschauer, 1996), d'altres afirmaven que l'increment en la motivació es justificava àmpliament per la introducció i ús de la tecnologia dins d'entorns de SLA (Fox, 1988); però, apart de l'efecte novedós que les tecnologies tenien a l'hora d'enganxar els alumnes, calia fer quelcom més perquè aquesta participació activa perdurés més enllà dels primers 10 minuts de la classe de llengua. En aquest sentit, Stockwell (2013: 159) ho defineix així:

The vast majority of learners will view technologies as something that is natural to possess and use on a daily basis, as a result, they are unlikely to be impressed with a new technology unless it meets or exceeds their expectations based on their experiences with using the technologies around them.

Altres investigacions (Coll, 2008; Lankshear i Knobel, 2008; citat a Cassany 2011: 47) fonamenten que “bona part de la pràctica educativa que avui en dia es fa amb les TIC és *vi vell en bótes noves*”, és a dir, reproduir i perpetuar les pràctiques d'ensenyament i ús de la llengua que hi havia abans d'Internet i no tant per desenvolupar les formes i estils d'aprenentatge que són pròpies d'aquestes tecnologies de la filosofia web 2.0.

Stockwell (2013) cita la recerca d'Appel and Mullen (2002) els quals van trobar que estudiants individuals que treballaven fora de l'àmbit de l'aula enviaven cada vegada menys missatges a mesura que el temps progressava en comparació amb els que treballaven amb el lloc durant la classe. Molts estudiants van deixar d'enviar missatges per complet i només estudiants molt motivats van continuar amb els intercanvis fins al final del projecte. Per tant, sembla ser que no és la tecnologia el que motiva els aprenents sinó la forma i el context en el qual aquesta tecnologia s'utilitza.

1.3.1 Perspectiva del mestre

Els docents que accepten utilitzar la tecnologia per motius extrínsecs, ja sigui per pressions d'agents externs, com per exemple un centre que faci despesa en tecnologia o per la necessitat de tenir habilitats en TAC, tenen una motivació limitada que pot variar com a

resultat de la durada de la pressió que estan rebent i, en molts casos, el grau en què experimenten amb les tecnologies continua sent limitat.

En canvi, els professors que tenen una motivació intrínseca tendeixen a tenir característiques diferents. Per exemple, Ertmer (2005, citat a Tirado i Aguaded, 2012) va veure que les creences determinen l'actitud de les persones, així la decisió d'utilitzar la tecnologia i com fer-ho depèn dels mateixos professors i, aquells qui utilitzen la tecnologia com una forma de mantenir ocupats als alumnes és perquè no la consideren rellevant per al pla d'estudis. Per la seva banda, Stockwell (2013) parla de dos categories: aquells que tenen un desig de canviar l'entorn educatiu i pensen que la tecnologia els pot ajudar; i els que estan interessats en les TAC i les volen utilitzar per l'ensenyament de llengua. Alguns mestres introduiran la tecnologia amb prejudicis sobre el que cada recurs en concret pot fer per motivar els alumnes (per exemple estructures hipermèdia per millorar les estructures d'aprenentatge de la llengua o les TIC per promoure la interacció) (Hémard, 2006; Gallardo del Puerto i Gamboa, 2009; Jiang i Ramsay, 2005).

Així mateix, la disponibilitat de noves eines tecnològiques a l'aula i la capacitat per desenvolupar i oferir consistentment pràctiques pedagògiques centrades en l'alumne és vist com important en el manteniment tant de la motivació del professor i de l'estudiant com de les relacions de classe efectives, sobretot en aules de Nova Zelanda i amb estudiants maoris (Bishop & Berryman, 2006 citat a Wright, 2010).

Així, segons Dörnyei (2001, citat a Juan A. et al., 2010: 219):

Collaboration between learners in an organized classroom provides powerful motivation for learning, which can produce "learning gains and student achievement" This demonstrates that collaboration seems to enhance students' motivation, which in turn improves their learning achievement.

1.3.2 Perspectiva de l'alumne

Però no només els estudiants guanyen també motivació a l'utilitzar eines d'eLearning. Els professors que abracen les tecnologies registren canvis positius en la seva pedagogia (Alexander, 2008; Alexander, 2001; Ballantyne, 2004; L.M. Mitchell, 2007 citat a Wright 2010). Les investigacions entorn a l'alumnat veuen una relació bidireccional entre "motivació per utilitzar tecnologies i que això porti a la motivació per aprendre llengües"¹⁵ ja que els dos tipus d'alumnes tenen punts de partida diferents però han acabat utilitzant la tecnologia (Stockwell, 2013: 163).

¹⁵ Stockwell (2013) posa l'exemple d'alumnes interessats en Facebook, els quals trobaran aquesta eina útil per interactuar amb parlants d'altres llengües (tot i que en principi aprendre llengües no era un objectiu prioritari). Al contrari, els alumnes amb nivells alts de motivació per aprendre una llengua poden trobar molt interessant altres maneres d'interactuar en la llengua meta, com comunitats online.

Així, a partir de la creixent incorporació de noves eines web com el correu electrònic, Internet Relay Chats, MOOs,... un dels primers motius de motivació va ser interactuar amb un gran ventall d'interlocutors dins i fora de l'aula, és a dir amb audiència real; a més a més la reducció de l'ansietat donada per l'anonimat dels interlocutors, el fet que els aprenents manifestaven que es podien sentir part d'una comunitat i aprendre d'altres cultures diferent a la seva era considerat també una millora de la motivació (Hoffman, 1994; Beauvois, 1995; Warschauer, 1996).

Jung (2011) va fer recerca sobre la interacció entre alumnes i mestres dins d'una aula on aquests últims podien controlar el tipus de tasca i la finalització de la mateixa. Sembla curiós que, al contrari del que es podia pensar, els resultats van demostrar que els alumnes van anomenar la interacció amb altres companys com el factor més important, però seguit de prop pel suport presencial del mestre, tot i que en entorns online d'aprenentatge això no sigui possible.

La noció d'audiència, doncs, és molt significativa i esmentada en gran quantitat d'investigacions (Burt, 2007, Bennett i Lockyer, 2008; Kent, 2004), ja que apunta a una motivació d'aprenentatge subjacent per als estudiants, i suggereix que les possibilitats de trobar i mantenir un públic a la xarxa sigui molt més fàcil que mai. Warschauer (1996) amb el seu treball de recerca coincideix també que els estudiants que utilitzaven l'ordinador per escriure assaigs en línia consideraven que eren capaços d'aprendre de manera més independent, amb més control sobre el seu aprenentatge i més oportunitats de practicar anglès, el que els va portar a escriure millors assaigs més creatius. La raó que donava va ser poder interactuar amb gent real¹⁶ que va fer que l'ús del llenguatge també fos real, més que alguna cosa apresada a classe. Segons Atkinson i Raynor (1974 citat a Stockwell, 2013: 164).

Quan els aprenents són capaços de veure una clara relació entre el que succeeix en les classes de llengua i les interaccions amb els parlants de la llengua que estan aprenent, resulta que poden sentir una sensació d'assoliment que pot generar una motivació elevada.

Moos i Azevedo (2009), en la seva revisió bibliogràfica sobre entorns d'aprenentatge basats en ordinador i autoeficàcia, van assenyalar que els estudiants que utilitzen estratègies i processos metacognitius¹⁷ a l'hora d'utilitzar eines d'eLearning tendeixen a ser més eficaços per desenvolupar una comprensió més profunda que companys que no les utilitzen de

¹⁶ En aprenents d'una llengua amb un nivell bàsic i intermig és la possibilitat d'interactuar visual i oralment amb companys nadius de la llengua meta, fet que aporta un component positiu a la motivació dels estudiants. Els estudis de Jauregi et al. (2012), demostren la sensació d'assoliment quan la comunicació tenia lloc, tot i que s'ha de destacar que la interacció es produïa amb interlocutors que aplicaven estratègies específiques per fomentar l'aprenentatge.

¹⁷ És a dir, activen els seus coneixements previs i gestionen deliberadament la seva comprensió del desenvolupament de nous conceptes i processos. Aquests alumnes són capaços de navegar, buscar, seleccionar i transferir informació amb finalitats d'aprenentatge per convertir-ho en un procés natural.

manera efectiva. Aquest nivell de participació activa està vinculat a la seva motivació per aprendre i la competència per fer-ho està en part al que fan els professors. A més, els estudiants que utilitzen funcions habituals d'eines basades en ordinador, com per exemple el *cross-linking*¹⁸ (mitjançant l'ús d'hipervincles), en comparació amb processos de lectura lineal més associats amb els textos impresos, semblen demostrar guanys d'aprenentatge superiors.

Wan et al. (2008) a partir de l'examen dels processos psicològics que uneixen l'experiència prèvia amb els resultats de l'aprenentatge afirmen que hi havia dos aspectes importants a tenir en compte: per una banda el disseny pedagògic (és important per fomentar una experiència positiva en TIC); i el nivell de coneixements previs i competència virtual dels estudiants.

La bibliografia sobre el tema, però, també treu a la llum aspectes no tan positius. Entre aquests, estudis com els de Cheng (2008) sobre una classe d'escriptura online on va trobar que els aprenents havien d'utilitzar programes sense la intervenció d'un mestre i això va donar lloc a opinions negatives. En l'estudi de Catellano et al. (2011), on es requeria als alumnes cerques d'informació a la xarxa resultant en grans quantitats d'informació de la llengua meta a Internet, els alumnes es van veure aclaparats pel volum d'informació i no van poder realitzar la tasca tal com s'esperava. D'aquí se'n pot extreure que els aprenents no tenien les habilitats per sortir-se per si mateixos dels problemes a mesura que anaven sorgint i que el nivell de competència lingüística requerit per dur a terme la tasca era insuficient.

Per tant, sembla ser que un ensenyament més centrat en l'alumne, on aquest tingui un paper actiu i on pugui connectar coneixements i experiències prèvies proporciona més oportunitats perquè creï, comuniqui i transformi el coneixement a través de recursos online. Segons Isasi-Isasmendi "cal que els estudiants entenguin què saben fer millor, què poden aportar; que s'obrin al món i explorin..." (s.d).

1.3.3 Recursos i eines TIC

El context d'aprenentatge també ha estat una peça fonamental en investigacions amb tecnologies. Alton Lee (2003, citat a Wright 2010) observa que la motivació i el compromís són necessaris, però no són factors suficients en l'assoliment acadèmic, sinó que enllacen amb una orientació d'aprenentatge determinada. L'accés a les eines TIC és important però per si soles no són suficients: l'ús pedagògicament raonable de les tecnologies és fonamental per a l'aprenentatge eficaç. Això fa possible que amb eines com wikis, YouTube, podcasts o blocs els alumnes puguin connectar-se i col·laborar amb un públic mundial (com s'ha dit anteriorment tenir audiència és una motivació poderosa en l'aprenentatge de la llengua meta).

¹⁸ Fa referència al contingut web que hi ha en una pàgina en particular i que vincula a una altra pàgina d'un mateix lloc web.

En concret, Moos and Azevedo (2009 citat a Wright 2010: 30) diuen sobre les wikis que aquestes fan un "desplaçament pedagògic dels enfocaments instructius tradicionals centrats en el professorat per a l'aprenentatge constructivista orientat als estudiants", contribuint a l'autoeficàcia i motivació dels estudiants.

Per tant, “una plataforma digital, ben organitzada i administrada, cedint a l’aprenent part de les responsabilitats del docent o oferint espais de creativitat i iniciativa, incrementa de manera notable la qualitat i la varietat de l’ensenyament d’idiomes i l’educació és més rica, participativa i motivadora” (Cassany, 2011: 52). Els mestres passen de controladors del coneixement i experts a organitzadors d’oportunitats perquè els estudiants participin al descobriment guiat, sempre mitjançant un ús responsable de les tecnologies digitals, que els docents han d’ensenyar¹⁹.

Aquesta democratització de l’aula, doncs, on hi ha més ajuda cooperativa i compartiment d’allò descobert, sembla ser una característica de les eines d’e-Learning d’aquest segle (Wright 2010).

¹⁹ Per fer-ho, indicacions com les del Consell Escolar de Catalunya (2015) poden ser una bona ajuda per a un docent que no sap com enfrontar-se a aquesta tasca davant dels alumnes.

MARC METODOLÒGIC

2.1. Introducció

L'objectiu d'aquest capítol és exposar les directrius i aspectes metodològics que regeixen la investigació del TFM.

Abans de fer qualsevol acció i pel que fa a l'ètica de l'estudi, la investigadora ha estat molt curosa a l'hora de demanar permisos. S'ha fet un model de consentiment informat (Annex 1) per a la direcció del centre, mitjançant en el qual s'ha compartit informació sobre el tema de la investigació a les persones responsables, de manera que no hi hagués inquietuds ni malentesos sobre la presència de la investigadora.

Quant als menors d'edat, també s'ha fet un altre model de consentiment per als pares dels alumnes que intervenen en les entrevistes, assegurant l'anonimat dels participants en tot moment.

En aquest capítol, en primer lloc es presenten els objectius i les preguntes de recerca que han marcat totes les actuacions realitzades, tot seguit s'exposa qui són els participants de l'estudi i la dedicació horària de l'àrea de llengua anglesa en el centre escollit. Després es defineixen quins han estat els principals instruments de recollida de dades i la justificació de la seva elecció.

2.2. Objectius i preguntes de recerca

Tal i com he exposat en el capítol d'introducció, i amb l'ànim de millorar la meua tasca com a docent, he trobat interessant fer un estudi d'exploració sobre quin tipus de tecnologies i com s'estan utilitzant a l'escola La Rosella de Rosselló (al Segrià, Catalunya) amb l'objectiu de veure quin impacte té l'ús d'aquestes tecnologies en la motivació de l'alumnat de Cicle Superior de primària (5è i 6è) en l'aprenentatge de la llengua estrangera: anglès.

Actualment crec que s'utilitzen més tecnologies a les aules de secundària on el professor és, cada cop menys, l'eix central de docència. Per això, altres objectius de la investigació són:

- Esbrinar quins recursos TIC (tipus de tecnologies) i de quina manera s'utilitzen (amb quina freqüència, en quines classes, quin rol té el mestre/a de llengua anglesa...) a l'escola La Rosella.

- Comprovar si els alumnes tenen un rol més actiu en l'aprenentatge mitjançant les tecnologies.

- Veure si l'ús de tecnologies a l'aula de llengua anglesa contribueixen a millorar la motivació.

Pel que fa als subjectes de la investigació, l'objectiu és que la selecció inclogui els alumnes de Cicle Superior de primària ja que, sovint, la pèrdua de motivació va relacionada amb l'augment de l'edat dels alumnes, segons la meua experiència professional com a mestra.

Quant a les preguntes de recerca, aquestes són les següents:

1. Quina és la percepció dels docents sobre l'ús de les TIC aplicades al procés d'ensenyament aprenentatge d'una L2?
2. En quina mesura coincideix la percepció dels alumnes d'una classe de llengua anglesa que sigui motivadora, amb la pràctica docent i amb allò què disposa el nou currículum d'Ensenyament?

2.3. Context i participants de l'estudi

L'elecció de la zona d'estudi sorgeix a partir de la idea de millorar la meua tasca com a docent després d'anys d'experiència l'àrea de llengües. És a partir de la realització del Màster en Llengües Aplicades que vaig creure necessari fer recerca entorn a les noves tecnologies aplicades als processos d'ensenyament aprenentatge que s'estan duent a terme a l'escola on exerceixo actualment com a mestra d'anglès, ja que aquest treball pot aportar coneixement sobre com implementar de manera més significativa la presència de les noves tecnologies dins l'àrea de llengua anglesa del meu centre, i també per fer-ho extensiu a les altres àrees.

Les dades d'aquest estudi provenen de quatre aules de cicle superior de primària (5è i 6è curs) de l'escola La Rosella de Rosselló, on s'ha fet les observacions de l'aula de llengua anglesa. D'aquestes classes s'ha fet una selecció de 20 alumnes distribuïts en 4 grups, més un altre grup de 5 alumnes (GPA1-5), per fer el pilotatge de l'entrevista estructurada. L'alumnat participant té edats compreses entre 10 i 12 anys i tant els seus noms com els de la mestra participant han estat anonimitzats..

Pel que fa a la distribució horària de la llengua anglesa en el centre, segons la LOMCE²⁰ la gestió del temps escolar i lectiu s'ha de fonamentar en el projecte educatiu de centre i, anualment, s'ha de concretar en la programació general²¹. Les decisions en relació amb

²⁰ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada al BOE el 10 de diciembre de 2013.

²¹ La Programació General Anual (PGA) és el document que, a partir del Projecte Educatiu de Centre, concreta les actuacions per a cada curs.

l'organització i la distribució del temps escolar han de ser coherents amb l'acció educativa i han d'estar orientades a l'èxit escolar de tots els alumnes.

A la Taula 1 es fa una comparativa entre el que dictamina la LOMCE i la distribució que fa el centre dels horaris lectius **mínims i globals de l'etapa de primària** per a cadascuna de les àrees del currículum, computant 35 setmanes lectives per curs a raó de 25 hores setmanals.

	Mínims LOMCE	Escola La Rosella
Àmbit lingüístic		
Àrea de llengua i literatura catalana	1050	840
Àrea de llengua i literatura castellana		630
Àrea de primera llengua estrangera	420	560
Àmbit matemàtic		
Àrea de matemàtiques	840	1050
Àmbit del medi		
Àrea de coneixement del medi social i cultural	630	280
Àrea de coneixement del medi natural		420
Àmbit artístic		
Àrea d'educació artística: música i dansa	525	
Àrea d'educació artística: visual i plàstica		420
Àmbit d'educació física		
Àrea d'educació física	385	420
Àmbit d'educació en valors		
Valors socials i cívics o religió	315	210
Lliure disposició		
Es destinaran a completar l'organització del currículum i ampliar la dedicació horària de les àrees d'acord amb el projecte educatiu de centre. També per a la introducció d'una segona llengua estrangera que serà computada com a oferta de centre.	560	210

Taula 1. Comparativa entre la distribució horària que proposa la LOMCE i el centre

A la columna de la dreta es pot veure les hores que el centre dedica a cada àrea durant l'etapa de primària, és a dir, de 1r a 6è. L'horari de tots els alumnes del centre és de 9:30 a 12:30 hores i de 15:00 a 16:30 hores i està distribuït en sessions de matí (50 minuts) i de tarda (45 minuts), i dins d'aquestes sessions s'hi inclou mitja hora d'esbarjo i mitja hora de lectura en diferents llengües (català, castellà i anglès). A més a més, des del curs passat, l'escola realitza desdoblaments en les àrees de llengua catalana i matemàtiques amb les àrees de llengua anglesa i educació física.

Actualment, els alumnes de cicle superior de l'escola fan de 3 a 4 sessions setmanals de llengua anglesa. En aquestes hores, es fan sessions de desdoblament²² amb l'àrea de llengua catalana, sessions de mig grup i sessions de grup sencer. Tot seguit, es mostra l'horari de la mestra d'anglès d'aquest curs escolar, 2016-2017, en referència a cicle superior.

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
9-9'50	6è A GRUP 1		6è B GRUP 1	6è GRUP 2	5è B
9'50-10'40	6è A GRUP 2		6è B GRUP 2	6è GRUP 1	5è A
10'40-11'10	PATI				
11'10-11'40		LECTURA 6è A	LECTURA 6è B		
11'40-12'30	5è GRUP 1		5è GRUP 2	Exclusiva	
12'30-15					
15-15'45		5è GRUP 2	6è GRUP 2		
15'45-16'30		5è GRUP 1	6è GRUP 1		

Figura 6. Horari mestra d'anglès a cicle superior

Com es veu en la Figura 6, l'horari dels alumnes de 5è compta amb 2 sessions de desdoblament i 1 sessió amb el grup sencer, mentre que a 6è els alumnes tenen 2 sessions desdoblares i 2 sessions amb mig grup.

Amb els desdoblaments el que es pretén és que el tutor pugui treballar l'àrea de llengua catalana amb la meitat del grup, mesura que també es fa amb l'àrea de matemàtiques quan es desdobra amb l'educació física. Tot i això, la mestra de llengua anglesa continua tenint el mateix nombre d'alumnat en les sessions de desdoblament i en les de grup sencer, excepte

²² És a dir, els alumnes de cada aula estan dividits en grup 1 i grup 2. Quan els alumnes del grup 1 de cada classe estan a l'aula d'anglès el grup 2 està amb el tutor respectiu fent català.

en les sessions de mig grup on la ràtio d'alumnes de 6è és d'uns 10 alumnes. A la Taula 2 queda reflectida la ràtio d'alumnes dels 4 cursos de cicle superior durant els desdoblaments.

Grups	5è A		5è B		6è A		6è B	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Total alumnat	9	8	8	8	10	10	10	9
Mestre tutor	9		8		10		10	
Especialista anglès	17		16		20		19	

Taula 2. Exemple de nombre d'alumnat de grup 1 durant una sessió de desdoblament.

Pel que fa a la lectura, en el marc horari establert el centre assegura a cada nivell des de P3 fins a 6è una dedicació mínima de 30 minuts setmanals destinats a la promoció de l'hàbit lector. Des del Departament d'Ensenyament es proposa com a objectiu estratègic "la millora de l'èxit escolar de tot l'alumnat" i ho fa potenciant la lectura sistemàtica en totes les àrees i matèries del currículum al llarg de tota l'escolaritat bàsica per augmentar la competència comunicativa i lingüística i el desenvolupament del gust per la lectura en els infants.

	5è	6è
Llengua anglesa	2h 40'	3h 25'
Lectura	30'	30'
Total hores	3h 10'	3h 55'

Taula 3. Hores setmanals de llengua anglesa

A la Taula 3 es fa una relació de les hores que els alumnes de cicle superior de 5è i 6è del centre tenen de contacte amb la llengua anglesa mitjançant les classes ordinàries de la matèria i les hores de lectura.

2.4. Instruments de recerca

Aquest estudi parteix d'una triple vessant: analitzar quines pautes i com es dissenya la classe d'anglès des de la part del professorat implicat i quina és la seva opinió de la tasca docent un cop realitzades les classes; veure quina percepció tenen els alumnes en finalitzar el curs relacionant la utilització de les tecnologies aplicades al procés d'ensenyament-aprenentatge

amb el seu grau de motivació; i analitzar la documentació del centre en relació a la utilització de les tecnologies per a l'adquisició d'una llengua estrangera: l'anglès.

Per tal de fer-ho, la investigació es basa essencialment en l'anàlisi de dades qualitatives. El rol de l'investigador és d'observador extern ja que no imparteix l'àrea de llengua anglesa actualment.

En aquest sentit, les tècniques utilitzades per a la investigació han estat una observació de les classes a les hores d'anglès, una entrevista estructurada a grups d'alumnes de cicle superior, una entrevista semiestructurada a la mestra i la revisió de la documentació del centre.

2.4.1. Recollida de dades

En primer lloc s'ha fet l'observació de classes de llengua anglesa, una observació dels cursos de 5è i 6è que ha consistit en el registre de dades per part de la investigadora en el propi context natural dels esdeveniments socials, amb els actors participant en la interacció i seguint el curs natural de la vida quotidiana.

Per tal de fer-ho efectiu, s'ha fet una planificació amb totes les observacions a realitzar des del 9 de maig del present curs escolar fins la finalització de les classes el 21 de juny, amb un total de 6 setmanes hàbils, tot i que al final no s'ha pogut observar totes les classes previstes perquè han coincidit amb dies de sortides escolars, d'exàmens o de finalització de trimestre.

S'ha fet un total de 38 observacions dels grups classe durant les sessions de llengua i de lectura (9 sessions de lectura i 29 de classe ordinària) resultant en un total d'unes 27 hores. D'aquestes, s'ha observat els grups de 5è en 17 sessions i els grups de 6è en 21 sessions i, quant a les hores d'observació, s'ha previst que aquestes fossin en diferents hores del dia (26 sessions de matí i 10 de tarda). A l'annex es pot veure la relació de les observacions realitzades (Annex 2).

Per fer les observacions s'ha dissenyat una graella d'observació molt estructurada ²³ basada en una pauta d'observació de Suñer (2015). Un cop fet el primer pilotatge d'aquesta graella, s'ha vist la necessitat de suprimir alguns dels ítems ja que a l'hora d'observar resultava difícil buscar un ítem concret per anotar-lo i, com a alternativa, s'ha inclòs apartats més amplis on l'observador ha pogut anotar percepcions que no estaven contemplades en la graella.

Així mateix, s'ha quantificat alguns dels ítems que apareixen en la graella durant l'observació, més concretament els ítems que fan referència a les intervencions del mestre i dels alumnes, per tal de poder fer l'anàlisi dels mateixos de manera més acurada.

²³ Veure la graella d'observació a l'Annex 3

Un cop finalitzades les observacions s'ha procedit a fer l'entrevista als alumnes de cicle superior de primària, ja que un dels avantatges d'utilitzar aquest tipus de tècnica és la facilitat en la recopilació de dades i la seva aplicació.

Per fer-ho efectiu s'ha fet un disseny d'entrevista estructurada amb preguntes sobre la utilització de les TIC a l'escola i a classe. Tot seguit, després de fer el pilotatge del model s'ha vist necessari modificar el disseny, el qual ha quedat finalment en 13 preguntes agrupades en 4 blocs: la idea que tenen els alumnes d'una aula on s'utilitzen les TIC, els hàbits d'utilització de les TIC a l'escola i a casa, les classes d'anglès al centre amb TIC i sense, i altres aspectes que ells consideren importants.

Els perfils agafats per tal de fer l'entrevista ha estat de 5 alumnes per fer el pilotatge i de 20 alumnes per fer les entrevistes definitives (això resulta ser un 27,7% del total de l'alumnat participant). L'elecció d'aquests s'ha fet de manera que hi hagués 5 alumnes (A₁, A₂, A₃, A₄ i A₅) de cada classe dividits en 4 grups (G₁, G₂, G₃ i G₄). Dins dels grups, 2 s'han estratificat segons el seu nivell de notes/qualificacions en l'àrea (mitjançant els resultats en l'àrea de llengua anglesa i agafant alumnes amb qualificacions diferents) i els altres dos grups s'han fet a partir d'un agrupament subjectiu per decisió raonada, és a dir, s'han triat els alumnes en funció de les seves afinitats personals com a grup d'amics per tal de crear un context més distès i per promoure el diàleg i l'expressió d'opinions per part dels informants menors d'edat.

Les entrevistes s'han transcrit parcialment per tal de recollir aquelles respostes interessants per aquesta investigació.

Una altra tècnica utilitzada ha estat l'entrevista semiestructurada²⁴ a la mestra (M1) que estava impartint l'àrea de llengua anglesa als cursos de 5è i 6è i a dos mestres de llengua anglesa (M2 i M3) que han impartit l'àrea en cursos inferiors de primària (1r i 2n; i 3r i 4t, respectivament). Tots ells es situen entre la franja d'edat de 25 a 35 anys.

S'ha fet un pilotatge de l'entrevista inicial i s'ha vist que s'havia d'incloure més aspectes referents a la motivació dels alumnes que estan explicats en el marc teòric. Les entrevistes definitives s'han dut a terme amb els mateixos blocs de preguntes que s'havia fet als alumnes i amb altres qüestions afegides després del pilotatge.

L'objectiu no ha estat el control i mesura de les respostes sinó orientar l'entrevista cap al coneixement i comprensió de les perspectives subjectives de l'informador (es busca trobar allò que és important i significatiu en la percepció dels mestres i la definició i valoració personal de les situacions viscudes), per tant s'han aproximat més a un model de conversa natural.

²⁴ Veure model a l'annex.

L'avantatge d'utilitzar l'entrevista semiestructurada és que la conversa ha estat semi dirigida i ha requerit de l'investigador un rol actiu que comporta no només obtenir respostes a qüestions més o menys pensades amb anterioritat, sinó que també s'ha deixat un temps perquè els entrevistats expliquin les percepcions sobre l'objecte d'estudi.

2.4.2. Revisió de documents

Pel que fa a l'anàlisi de documents, s'ha revisat tota la part documental del centre que fa referència a la normativa d'ús de noves tecnologies a l'aula, mitjançant l'anàlisi de les *Normes d'organització i funcionament del centre* (NOFC) i el *Pla de les tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement* (Pla TAC).

La normativa en referència a les Competències Bàsiques en l'àrea de llengües i la competència del tractament de la informació i la competència digital han estat prèviament exposades en el marc teòric (capítol 1 del present treball).

ANÀLISI DE DADES

3.1. Introducció

En aquest capítol es pretén definir com es farà l'anàlisi de les dades recollides i quins resultats s'han obtingut.

En primer lloc es farà una anàlisi de les observacions dutes a terme a l'aula durant 38 sessions per esbrinar les estratègies de motivació que el docent ha utilitzat; seguidament s'analitzaran les entrevistes realitzades tant als alumnes com als docents per tal de veure quines opinions hi ha des de les dues bandes sobre l'ús de TIC a l'aula i sobre la motivació; i per finalitzar s'exposarà què diu la normativa del centre entorn de la motivació i de l'ús de les TIC.

3.2. Observacions a l'aula

L'objectiu principal de l'observació de les classes de llengua ha estat poder respondre a la pregunta de recerca 2: En quina mesura coincideix la percepció dels alumnes d'una classe de llengua anglesa que sigui motivadora, amb la pràctica docent i allò què disposa el nou currículum d'Ensenyament?

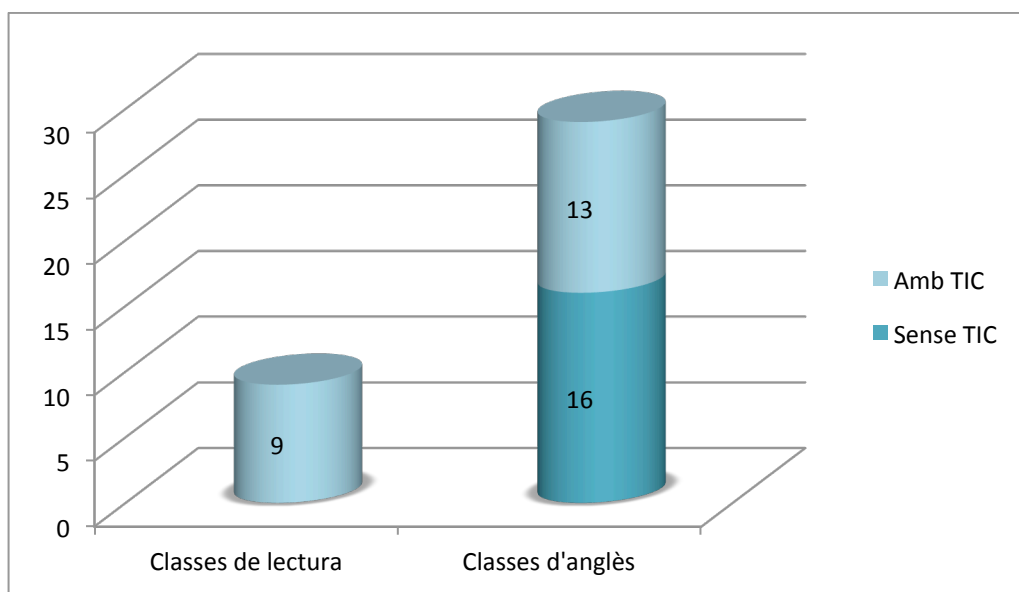
Així mateix, altres objectius durant les observacions han estat:

- Contrastar la visió de l'activitat donada per la mestra en l'entrevista personal.
- Observar de quina manera porta les activitats, quins aspectes emfatitza,...
- Observar en primera persona la resposta dels alumnes davant de l'activitat i la seva implicació, i contrastar-ho amb les entrevistes.

Un aspecte a destacar és la paradoxa de l'observador, per la qual els informants tendeixen a canviar el comportament quan saben que estan sent observats (Labov, 1972). Durant les sessions la investigadora s'ha situat principalment en un racó de l'aula intentant no influir en el desenvolupament de la classe i s'ha anat desplaçant per la part final de l'aula per poder anotar comentaris dels alumnes, comportaments i actituds. L'observació, per tant, ha estat no participativa; això vol dir que no he col·laborat en la dinàmica de la classe tot conèixer la mestra i els alumnes i aquest fet ha estat un punt a favor perquè els alumnes han passat, amb bastanta rapidesa, a veure a la investigadora com algú conegut.

Un altre aspecte que ha facilitat l'observació ha estat la distribució de l'aula. En les classes de llengua anglesa els alumnes s'han assegut sempre en petits grups (de 4 a 6 alumnes) i sense canviar els companys en totes les sessions.

Per fer l'anàlisi dels diferents ítems s'utilitzaran gràfiques en columna. Per facilitar la lectura d'aquestes, el lector podrà identificar les classes on els alumnes han utilitzat les TIC en un color més clar.



Gràfica 1. Sessions observades

A la Gràfica 1 es mostra el nombre de sessions utilitzades en aquesta investigació i en quantes d'aquestes sessions s'ha utilitzat les TIC com a suport. De les 38 sessions observades 9 han estat classes de lectura en anglès de 30 minuts i en totes els alumnes han utilitzat les tecnologies; en canvi, en les 29 sessions de classe d'anglès 13 s'han desenvolupat amb la utilització de les TIC per part de l'alumnat.

Cal dir que en totes les sessions la mestra ha utilitzat el projector i la pissarra digital interactiva (PDI) utilitzada per projectar i no com a pissarra digital, però les classes comptabilitzades com a TIC han estat aquelles en que l'alumnat també ha fet ús de la tecnologia i ha tingut al seu abast algun dispositiu com ordinador portàtil o tauleta almenys cada 4 alumnes.

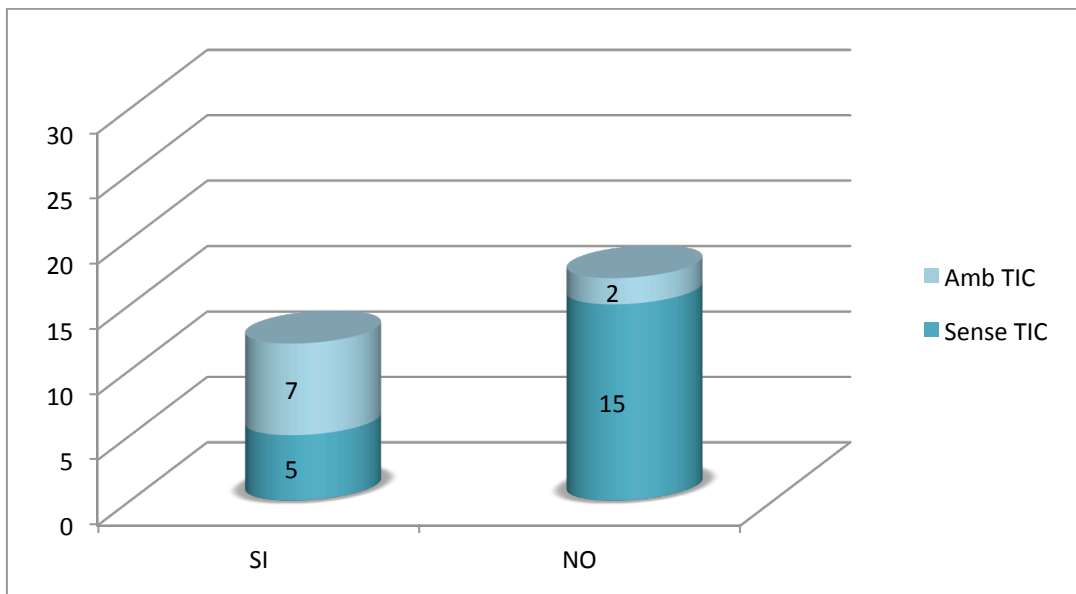
Així mateix, també cal dir que en l'anàlisi no s'inclouen les classes de lectura ja que es tracta d'un context diferent i les dades d'aquestes sessions s'estudien més endavant (en l'apartat del format didàctic de les sessions), ja que totes han transcorregut amb la utilització de tauletes per part dels alumnes i amb un altre format didàctic diferent de les classes d'anglès.

Per l'anàlisi de les observacions s'ha definit unes categories per descobrir la intencionalitat de la pràctica docent: l'inici i el final de la sessió; les actituds dels alumnes durant la sessió; els

indicadors del clima motivacional; les interaccions entre els alumnes; les intervencions de la mestra; el format didàctic; i l'ús de les tecnologies.

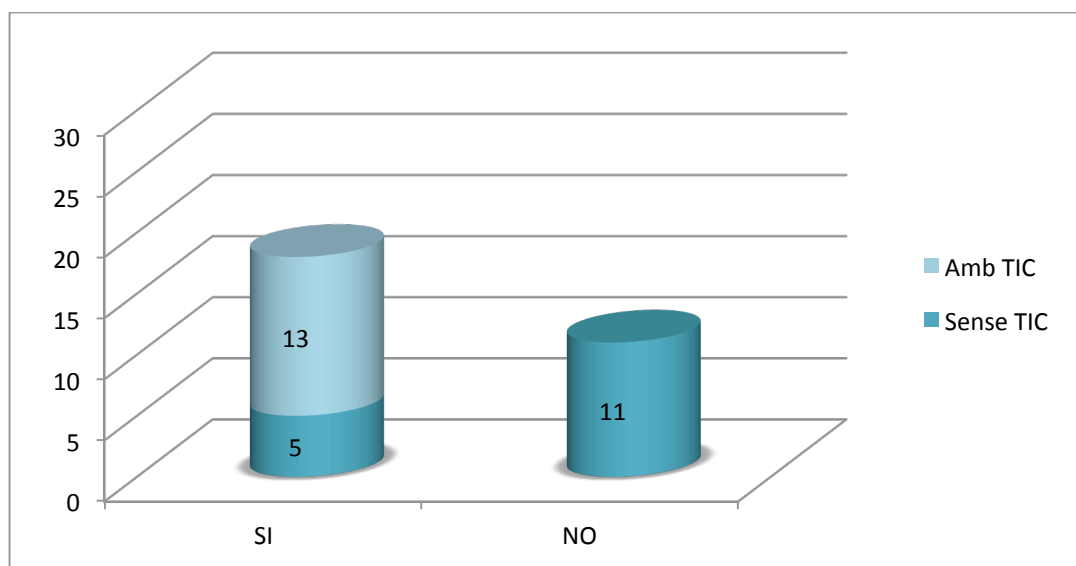
Inici i final de la sessió

Aquest apartat fa referència a com la mestra comença i acaba la sessió amb els alumnes, més concretament, s'ha enregistrat si al principi de la classe la mestra ha comunicat els objectius de la sessió i, si al final de la mateixa s'ha fet una reflexió en veu alta sobre allò treballat.



Gràfica 2. Comunicació dels objectius de la sessió a l'alumnat

Com es pot veure en 12 de les 29 sessions observades la mestra ha començat comunicant els objectius als alumnes, i d'aquestes, 7 eren en classes amb TIC (Gràfica 2).



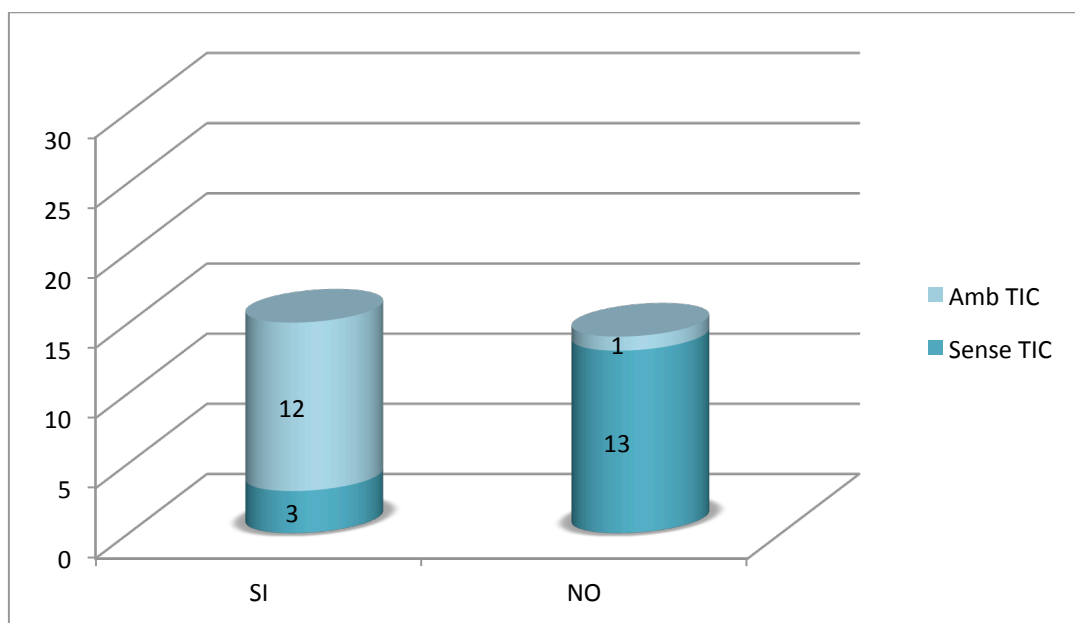
Gràfica 3. Reflexió del alumnes sobre l'aprenentatge que estan fent

En 11 sessions no hi ha hagut una reflexió de l'alumnat sobre la tasca feta mentre que en 18 sessions (de les quals 13 son amb l'ús de TIC) s'ha registrat comportaments que porten a que els alumnes reflexionin sobre l'aprenentatge, com per exemple comentar amb el company la feina feta o pensar sobre l'activitat (Gràfica 3).

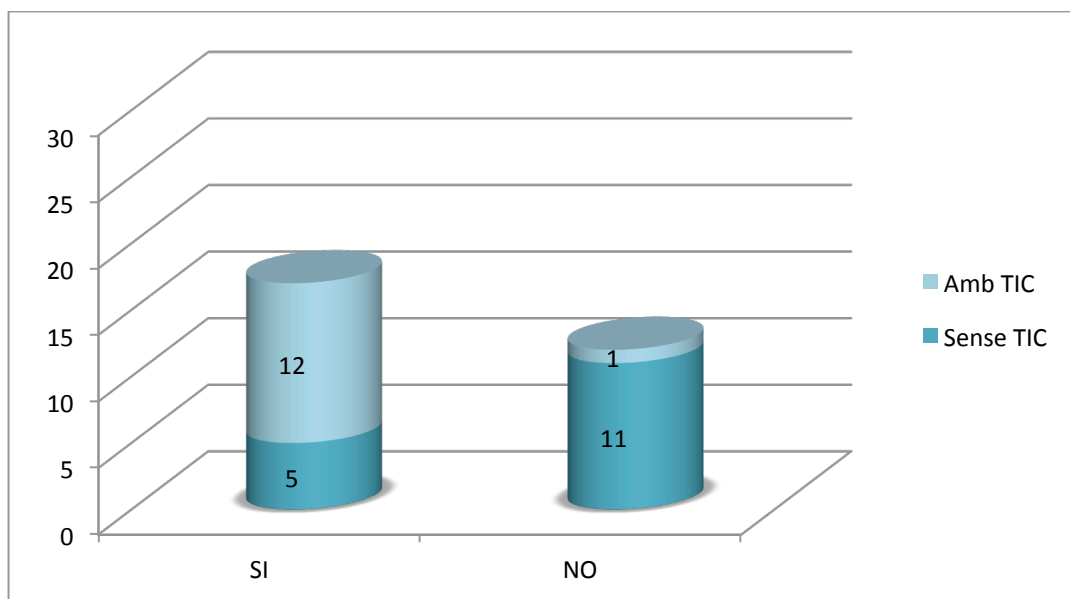
Actitud dels alumnes durant la sessió

Les gràfiques 4 i 5 mostren les sessions en les quals més d'un 25% de l'alumnat de l'aula demostra interès per allò que s'està fent (mantenen una bona postura corporal, no xerren quan la mestra o un altre alumne parla, interactuen amb els companys per fer la feina encomanada,...) i participa (aixequen la mà per contestar o fer aportacions).

El percentatge escollit ha estat del 25% de l'alumnat, de manera que en els grup classe de 5è és considera positiu si 4 o més alumnes mostren comportaments d'interès i, en els grups de 6è es considera positiu a partir de 5 alumnes. Aquest percentatge s'utilitza en aquest apartat i en apartats posteriors.



Gràfica 4. Sessions que desperten l'interès dels alumnes

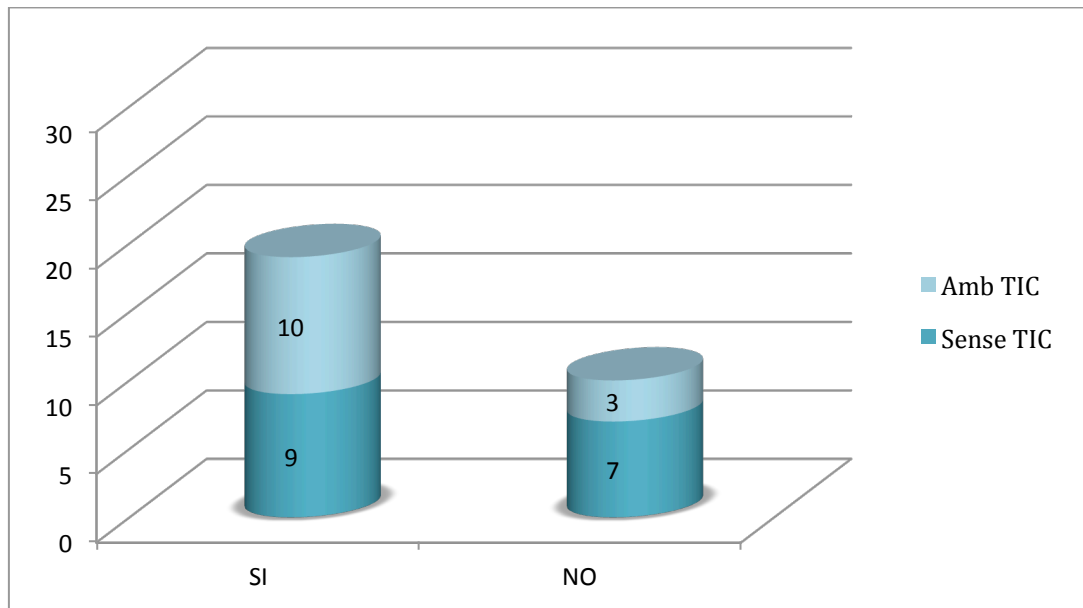


Gràfica 5. Sessions amb participació de més del 25% d'alumnat

Cal observar que la majoria d'actituds positives es donen quan els alumnes utilitzen les tecnologies, de manera que en 15 de les 29 sessions d'anglès s'aprecia comportaments que indiquen que els alumnes tenen interès per allò que s'està fent i d'aquestes, 12 són amb sessions amb TIC. De la mateixa manera, hi ha més participació dels alumnes en sessions TIC que en les sessions de classe de llengua anglesa sense TIC.

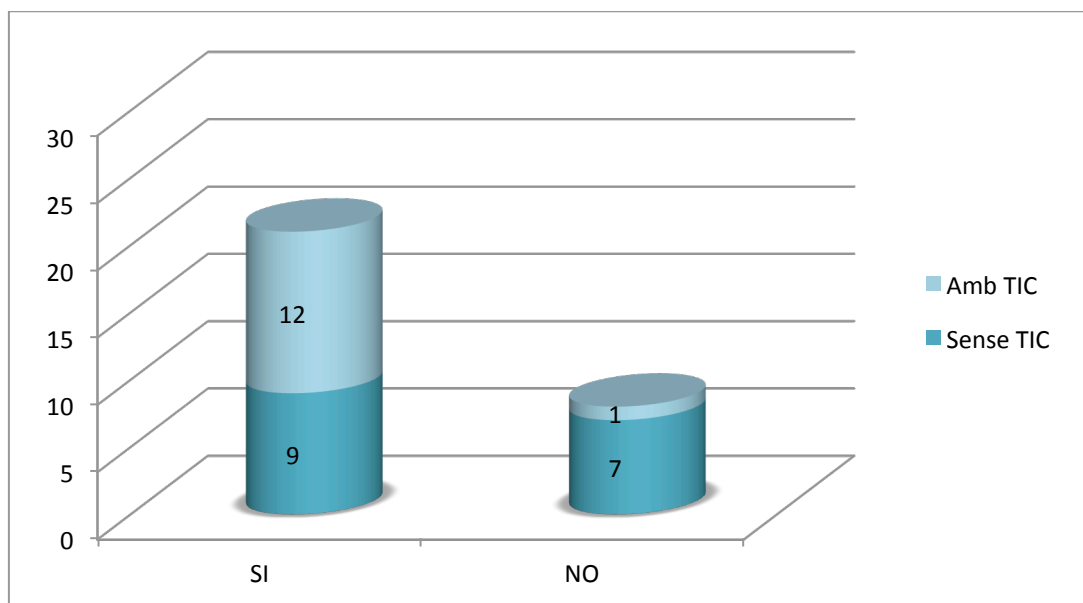
Indicadors del clima motivacional

En aquest apartat s'ha considerat com a factors que indiquen motivació per part dels alumnes si fan preguntes sobre allò que no entenen, si realitzen les activitats encomanades tan bon punt la mestra les mana i si aixequen la mà per contestar quan aquesta fa una pregunta en general per tota la classe i si hi ha episodis de desorientació. Així mateix s'ha enregistrat el nombre de conductes disruptives de les diferents sessions per fer una valoració sobre en quin tipus de sessions apareixen amb més freqüència.

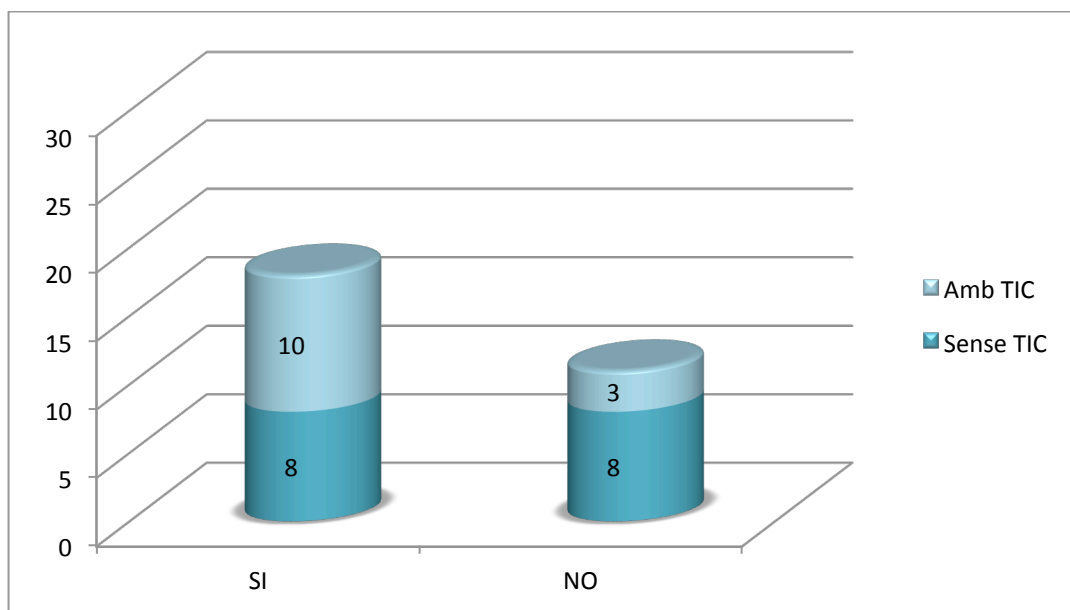


Gràfica 6. Sessions en les quals almenys un 25% dels alumnes pregunten allò que no entenen

La Gràfica 6 mostra les sessions en les que els alumnes fan preguntes sobre dubtes o demanen aclariments sobre les activitats o tasques. Com es veu en la gràfica, en la majoria de sessions pregunten els dubtes, sobretot en les classes en TIC.

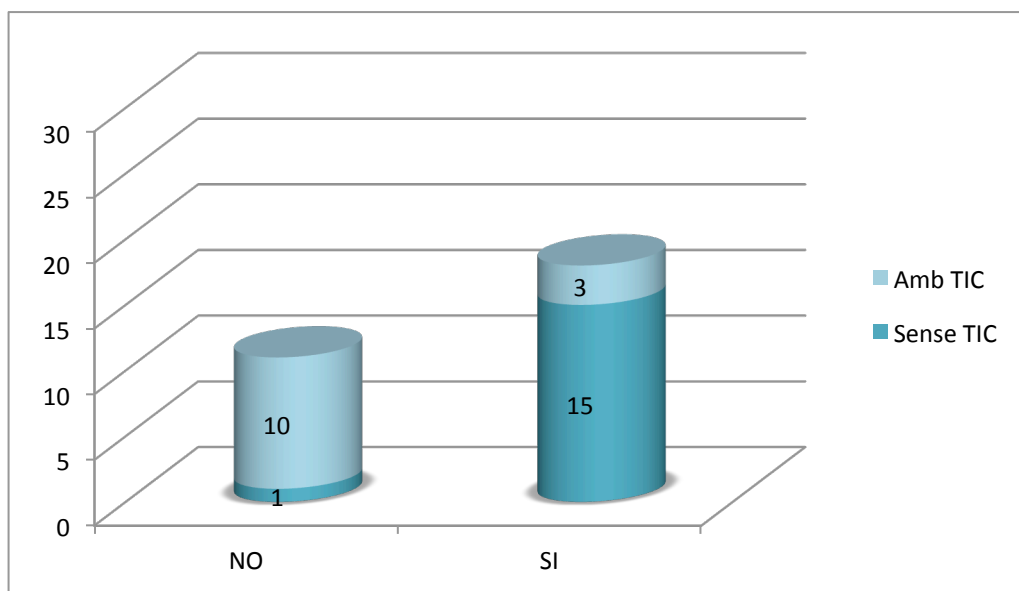


Gràfica 7. Sessions en les quals almenys un 25% d'alumnes realitzen les activitats encomanades



Gràfica 8. Sessions en les quals almenys un 25% d'alumnes contesten a les preguntes de la mestra

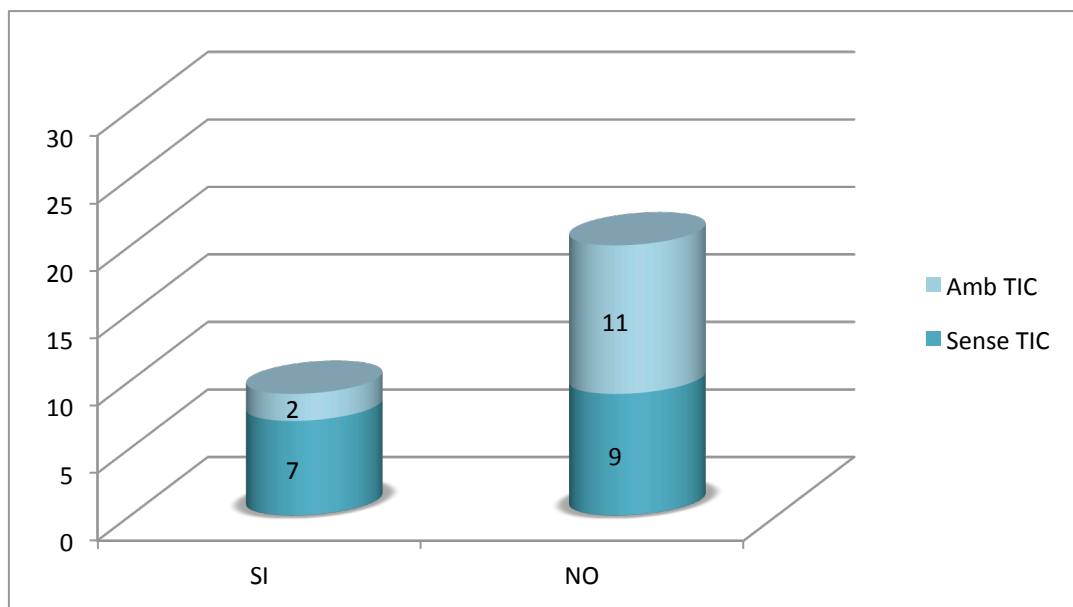
De les 29 sessions de classe ordinària sense TIC en 21 els alumnes han realitzat la tasca tan bon punt la mestra l'ha encomanada (Gràfica 7) i d'aquestes hi ha un nombre alt de sessions TIC, més concretament 12. Així mateix en 18 sessions un 25% d'alumnat, com a mínim, ha contestat a les preguntes de la mestra sense que aquesta els preguntés individualment (Gràfica 8), destacant les sessions amb TIC per sobre de les sessions de classe ordinària.



Gràfica 9. Sessions en les quals hi ha conductes disruptives o interrupcions

El nombre de sessions en les quals hi ha hagut conductes disruptives o interrupcions queda reflexat a la Gràfica 9. S'ha considerat com a conductes disruptives xerrar amb els companys sobre temes particulars i altres conductes on ha estat necessària la intervenció del mestre per demanar silenci, reconduir l'activitat o demanar l'atenció dels alumnes.

És significatiu el fet que la majoria de conductes disruptives s'han observat en classes sense TIC. Així mateix, s'ha observat que de les 18 sessions on hi ha hagut interrupcions en 5 algun alumne ha demanat silenci per continuar el ritme normal de la classe, i això ha estat en classes sense tecnologies (Gràfica 9).

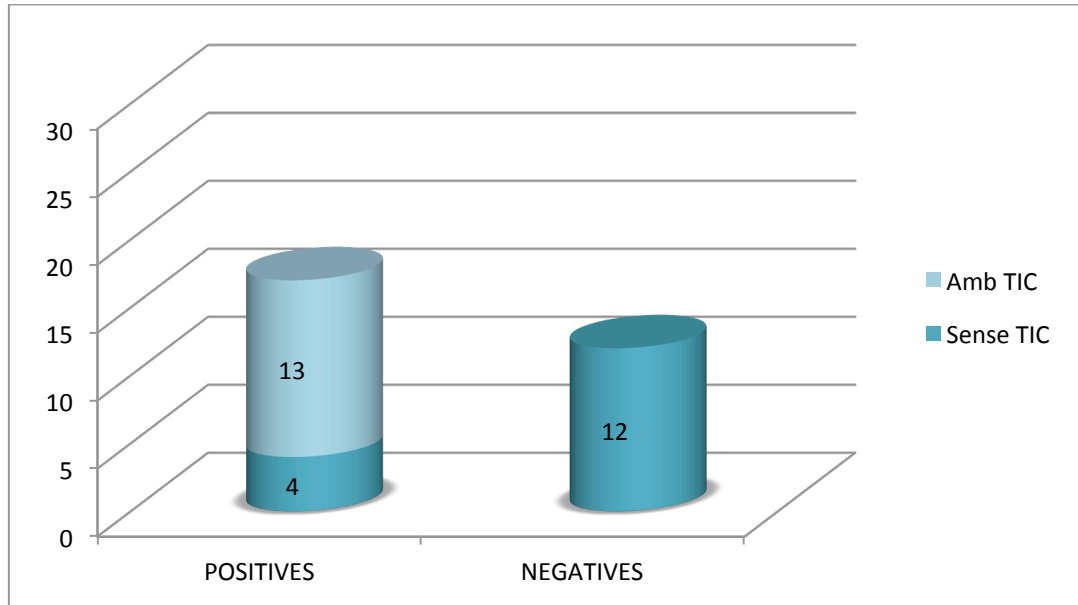


Gràfica 10. Sessions en les quals hi ha hagut algun episodi de desorientació

La Gràfica 10 reflexa el nombre de sessions on hi ha hagut algun episodi de desorientació. Aquests s'han comptabilitzat amb comentaris dels alumnes com: "Per on anem?", "Què s'ha de fer?"; o mitjançant conductes com mirar al company del costat per trobar la pàgina que ha dit la mestra. Com mostra la gràfica, en general hi ha hagut menys episodis de desorientació en classes amb TIC que sense.

Interaccions entre alumnes

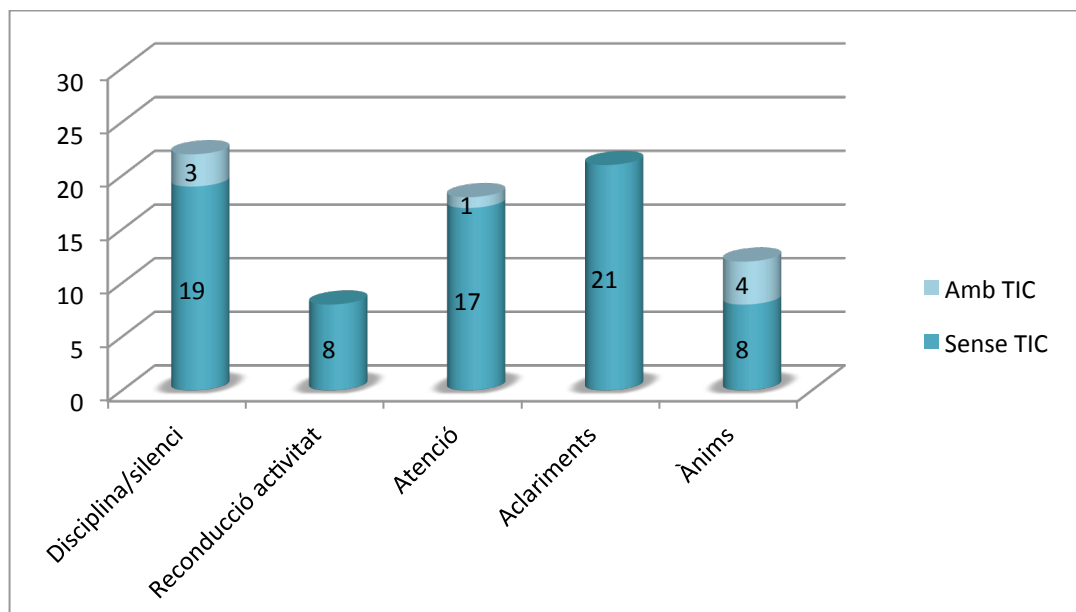
S'han observat diferents tipus d'interaccions entre els alumnes durant les sessions: positives i negatives. Com a interaccions positives s'han considerat aquelles en les quals s'està parlant sobre la tasca que s'està desenvolupant, sobre aspectes relacionats amb la llengua anglesa o sobre aprenentatge d'altres àrees. En canvi, s'han considerat interaccions negatives quan almenys un 25% de l'alumnat parlava sobre temes personals en meitat de les activitats.



Gràfica 11. Sessions en les quals hi ha interaccions positives i negatives entre els alumnes

Com queda reflexat a la Gràfica 11, la majoria d'interaccions positives dels alumnes han estat en classes TIC (en 13 sessions de 29), mentre que la gran majoria d'interaccions negatives s'han donat en les classes sense TIC (en gairebé la meitat del total de sessions).

Quant a les intervencions de la mestra a l'aula es mostren els diferents tipus de participacions. Cal dir que s'ha comptabilitzat a partir de 4 intervencions en una sessió i s'ha anotat qualsevol tipus de frase, paraula o onomatopeia per dirigir-se a ells, classificant-la segons fos de silenci, de reconducció de l'activitat, d'atenció, d'aclariments o ànims (Gràfica 12).



Gràfica 12. Sessions i tipus d'intervenció de la mestra

Com es pot observar a la gràfica anterior, la majoria d'intervencions per part de la mestra per gestionar l'aula es situen en les classes on no hi ha un ús de tecnologies per part dels alumnes. Tot i que també hi ha hagut petició de silenci per part de la mestra en 3 classes amb TIC, s'ha observat que aquestes es produeix principalment en sessions on s'utilitza la tecnologia per fer jocs competitius (per exemple en utilitzar el Kahoot), la qual cosa fa que l'excés d'excitació els porti a augmentar el volum de veu.

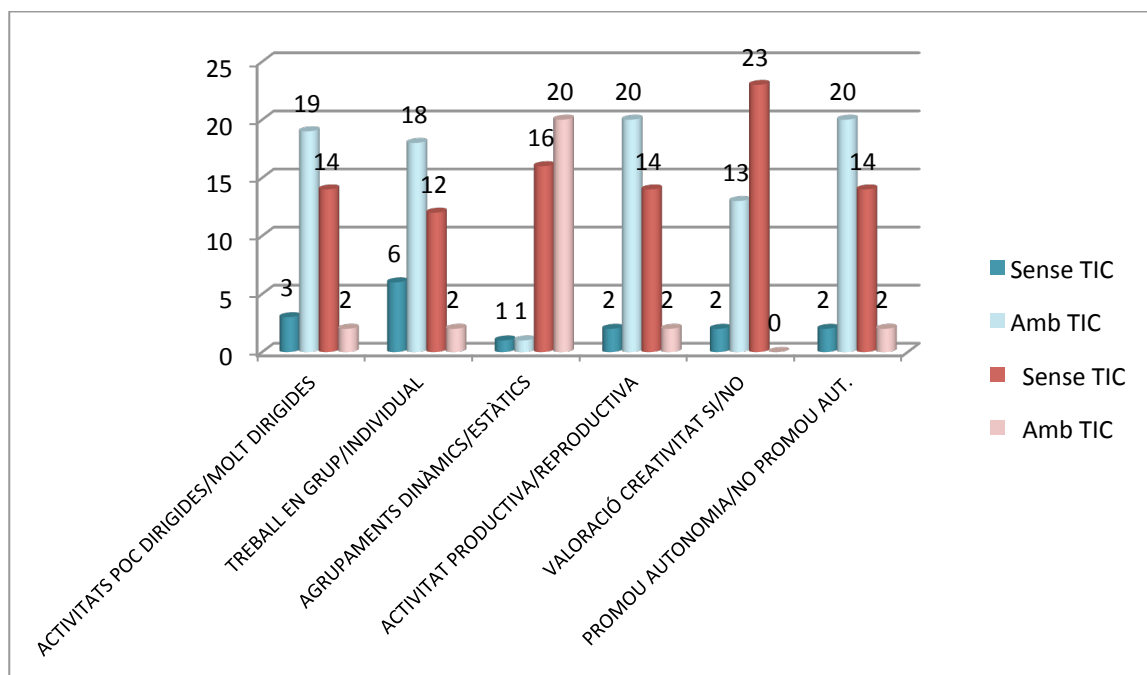
Format didàctic de les sessions

Com s'ha dit al començament d'aquest capítol, en l'anàlisi del format didàctic de les classes d'anglès i les de lectura s'aprecia una gran diferència entre les dues. Per tant, les dades següents corresponen a les 38 sessions observades.

Durant totes les sessions de lectura excepte dos, tant els alumnes de 5è com de 6è han fet activitats per adquirir el gust per la lectura i per llegir per comprendre en llengua anglesa. Aquestes activitats s'han basat en compartir una tauleta entre dos alumnes per tal llegir mitjançant el suport d'àudio i amb diferents formats de lectures: revistes, llibres, còmics, lectura a Internet... D'altra banda, en les altres dues sessions el mestre de la classe de lectura de 5è curs ha optat per fer un treball més específic d'una lletra d'una cançó i, per tant, la utilització de les TIC s'ha reduït a l'ús de la PDI per part del mestre.

Per facilitar la interpretació del gràfic s'ha utilitzat el color verd per aquelles estratègies d'aula que, tal i com es comenta al capítol 1 del marc metodològic, creen un bon context per a la motivació: activitats poc dirigides, treball en grup/cooperatiu, agrupaments dinàmics, activitats productives, valoració de la creativitat i promoció de l'autonomia de l'alumne. De l'altre costat, el color vermell s'ha utilitzat per aquelles estratègies o format d'aula que no contribueix a motivar l'alumnat.

A continuació es mostra el tipus d'activitats i agrupaments fets tant a l'aula ordinària com a les hores de lectura (Gràfica 13).



Gràfica 13. Format didàctic de les sessions

Com es pot veure en la gran majoria de sessions TIC als dos tipus de classes (en color més clar) s'ha dut a terme un format de classe amb activitats menys dirigides i de tipus productiu, és a dir, orientades a l'aprenentatge significatiu, la qual suposa la implicació de l'alumnat en la construcció del contingut buscant informació, organitzant-la, estructurant-la o planificant la realització d'un projecte). També s'observa que majoritàriament en les sessions amb TIC es dissenyen activitats basades en la valoració de la creativitat i en promoure l'autonomia dels alumnes (com per exemple el treball per projectes o el treball per racons). Pel que fa al tipus d'agrupament, la mestra ha optat pel treball en parelles o ha utilitzat el gran grup.

Al contrari, en les classes sense TIC la metodologia emprada ha anat dirigida cap a activitats més marcades i de tipus reproductiu (o d'aprenentatge mecànic), de manera que no s'ha promogut l'autonomia de l'alumnat. El tipus de treball ha estat individual, tot i que els alumnes estaven disposats en taules de 4 a 6 alumnes i no hi ha hagut valoració de la creativitat.

És significatiu que tant en les classes amb TIC com les classes sense ús de tecnologia s'ha optat per fer agrupaments estàtics, és a dir, en gairebé totes les sessions els membres dels grups no han canviat.

3.3. Entrevistes estructurades als alumnes

El principal objectiu de l'entrevista estructurada als alumnes ha estat poder respondre també a la segona pregunta de recerca: En quina mesura coincideix la percepció dels alumnes d'una

classe de llengua anglesa que sigui motivadora, amb la pràctica docent i allò què disposa el nou currículum d'Ensenyament?

Pel que fa les opinions dels alumnes sobre la motivació durant les classes d'anglès amb TIC, els 4 grups coincideixen en la idea que les classes amb ús de tecnologia són més divertides, innovadores i interessants per ells i amb les que es pot aprendre de manera diferent. En general es senten molt més motivats i amb més ganes de treballar en una classe on s'utilitzi les TIC:

“Una classe amb tecnologies és una classe moderna” (GPA1), “és més divertit i innovador” (G1A1), “aprens de manera diferent (...) la gent sempre xerra més sense tecnologia i no escolta molt perquè es posen a parlar. Amb tecnologia s'està més tranquil·let perquè la mestra diu: si no cal·leu us trec l'ordinador, i llavors cal·lem” (G3A1).

Així mateix, entre els avantatges de les TIC afirmen que: “es pot fer feina més ràpid i més fàcil” (GPA3); que hi ha un ventall més ampli de continguts a Internet ja que es pot treure qualsevol tipus de material ja sigui d'imatge, de text o d'àudio “pots treure més fotos o vídeos” (G2A3); que tenen més mobilitat en la seva utilització “les tauletes són mòbils, es pot anar a fora”; que es poden fer més activitats diferents; que poden ser més creatius i que poden fer aprenentatge amb iguals perquè “t'ensenyen els companys” (G4A2).

Tot i això, també estan d'acord que els problemes tècnics són un inconvenient “es bloqueja” (G4A1) i “quan no tens llum no les pots fer servir” (G4A2); que pot ser que en determinades sessions hi hagi més soroll de l'habitual; que cal més control del mestre ja que és més fàcil utilitzar altres aplicacions o pàgines web que no estan permeses durant les hores lectives “juguem i podem anar a webs no aptes”(G2A2) “et poden robar dades personals” (G2A4) i que hi poden haver discussions per qüestions de forma o contingut a l'hora de fer projectes.

Pel que fa a l'actitud a l'hora d'utilitzar les TIC els alumnes manifesten que:

“és més divertit perquè no es copia tant” (G2A4), “tenim ganes d'agafar els ordinadors perquè a la pissarra és més pesat i avorrit, no escoltem tant” (G3A2), “amb l'ordinador ens esvalotem més però després ens tranquil·litzen”(G4A3), “a classe estem avorrits i llavors parlem, necessitem adrenalina” (G3A5).

Quant als mestres, els alumnes manifesten que els veuen més atents i accessibles quan estan fent treballs en grup amb les TIC i que escolten més quan fan les explicacions. Segons els alumnes el mestre influeix en la seva manera de veure les classes, però aquesta figura és necessària per orientar-los en aquest procés:

“La Maria²⁵ està més animada, està més per nosaltres” (G3A3), “depèn de l’assignatura ens agrada més, per exemple medi i anglès amb ordinadors i català en paper” (G1, G2, G4), “l’ordinador ja ens ho corregeix però no ens diu el que està malament, no ensenya com fer-ho bé. (...) Quan no utilitzem ordinadors el mestre explica perquè” (G1A4)

Tot i això també creuen que la feina que es fa amb TIC (principalment treballs o projectes escrits) pot acabar resultant de més baixa qualitat a nivell de contingut ja que és més fàcil copiar i enganxar directament de pàgines web, encara que a nivell de forma el resultat sigui més atractiu, polit i creatiu:

“és més fàcil copiar i empegar, fem els treballs més ràpid” (G1A2), “de vegades passem molt temps fent els títols i no ens posem d’acord per la lletra” (G3A5)

En aquest sentit, creuen que fer feina amb els portàtils és més motivador sempre i quan hi hagi poca ràtio d’alumnes per aparell ja que sinó hi poden haver baralles per aquest fet o per la forma del treball:

“a vegades et baralles per qüestions de disseny. (...) és positiu i negatiu” (G1A4), “millor amb ordinador però amb poca gent sinó hi ha discussions, i no sempre sobre feina” (G3A2).

Segons els alumnes, actualment s'utilitza les TIC a l'àrea de Medi i Llengua estrangera (entre 3 i 4 sessions al mes) i a l'àrea de Matemàtiques i Llengua catalana (1 sessió al mes), tot i que els agradaria utilitzar-los mes. Entre els dispositius que hi ha al centre anomenen ordinadors portàtils, tauletes, pissarra digital a totes les aules, mòbils dels mestres i canons.

Així mateix, tots els alumnes utilitzen habitualment les TIC a casa, principalment per escoltar música, veure vídeos a Youtube, jugar a jocs diversos o utilitzar altres programes/pàgines segons preferències personals (per exemple per dibuixar, per escriure, veure publicacions en xarxes socials com Facebook i Twitter, etc.), de manera que hi ha diferències amb allò que s'utilitza al centre: Word, Powerpoint, Google, Àgora, Vikipèdia, traductors o pàgines web amb activitats de diferents àrees.

Pel que fa al comportament i actitud de la classe en hores amb TIC i hores sense TIC els alumnes coincideixen en afirmar que sí hi ha diferències. Els diferents grups reconeixen canviar l'actitud perquè estan pendents de l'ordinador, afirmen tenir una major atenció i menys avorriment, una major cooperació entre els membres del grup i, principalment, un canvi en el tipus d'interaccions ja que aquestes són sobre la feina o sobre com fer-la amb

²⁵ En aquest anàlisi, tal i com s'ha dit al capítol 2, els noms que apareixen en les transcripcions han estat canviats per tal de guardar l'anonimat de tots els participants.

l'ordinador o tauleta. A més també assenyalen que veuen més tranquils als mestres perquè els controlen menys a nivell de comportament:

“canvia l'actitud perquè estem atents a l'ordinador. Parlem sobre la feina, no sobre temes personals” (G3A2), “es xerra més sense tecnologies, no escoltem (..) no tenim atenció” (G1A4), “sense l'ordinador es fa més avorrit i parlem, amb ordinador ens deixen més llibertat. T'ho passes bé però aprens” (G2A5).

La Pregunta 11 de l'entrevista (En general, creus que l'ús de les TIC afavoreixen la cooperació i el treball en equip? Per què?) és especialment significativa per aquesta investigació ja que sorprèn que alumnes que manifesten tenir més dificultats per l'àrea de llengua anglesa o altres matèries es senten molt còmodes i més motivats a l'utilitzar les TIC en treballs en grup. Aquests alumnes manifesten tenir unes habilitats que són útils per fer les tasques encomanades com per exemple navegar per Internet, es senten més integrats al grup i amb més ganes de formar-hi part ja que la resta de membres els escull per fer aquest tipus de feines i ells poden mostrar les seves habilitats amb les tecnologies. Tot i això algun alumne amb qualificacions altes pensa en els aspectes no tant positius de l'ús de les TIC quan l'entrevistadora (E) els pregunta sobre això:

G2A1: “a mi no m'agrada tant utilitzar ordinador perquè si fem un treball amb paper potser hi ha una persona del grup que no fa res, amb l'ordinador potser ho vol fer tot però potser no ho sap fer” (...) és positiu depèn de amb qui vas i com ho fas”.

G2A3: “per exemple si al Pol no li agrada treballar però a l'hora de l'ordinador no sap anglès però vol fer-ho tot ell perquè li encanta jugar però no ho sap fer...”.

E: I no creieu que el Pol pot ser que estigui més motivat per allò que s'està fent?

G2A4: “no perquè si faig el mateix en paper és més avorrit i no ho vull fer, però quan hi ha l'ordinador, com és més fàcil fer-ho...” (...).

G2A3: “copiar i pegar”.

G2A4: “home no, perquè si et pregunten quants anys tenia Fleming t'ho has de llegir tot i així vas aprenent coses també”.

3.4. Entrevistes semiestructurada als docents

L'objectiu d'aquest instrument de recollida de dades ha estat saber quina és la percepció dels docents sobre l'ús de tecnologies aplicades al procés d'ensenyament-aprenentatge d'una L2.

En general els mestres entrevistats coincideixen en afirmar que la utilització de les TIC dins de l'aula de llengua anglesa comporta molts beneficis: disposar de material més visual i motivador, disponibilitat d'informació més immediata, poder utilitzar més quantitat de recursos i més propers als interessos de l'alumne, etc., i que, en general, els atreu molt més ja que estan acostumats a la utilització de tecnologies a la seva vida diària:

“un avantatge de la inclusió de les tecnologies és la motivació per als nens, s’ho passen molt millor (...) en expressió escrita el llibre ajuda molt però l’aprenentatge és més dinàmic amb ordinador i l’ideal seria fer més activitats amb pissarra digital perquè els atrauria molt més els textos, els listenings,...” (M1).

“els alumnes estan més acostumats a Internet, a rebre informació més visual. Incloure més tecnologies seria més motivador per a ells, amb més recursos, més proper als seus interessos i més immediat.” (M3).

Quant a la freqüència d’utilització de les TIC diuen que l’ideal per als alumnes seria poder utilitzar-les més sovint, tot i que manifesten que sobretot la disponibilitat de tenir dispositius en correcte funcionament en les hores de llengua anglesa i que sovint la xarxa del centre funciona amb lentitud o no funciona, els porta a que hagin de reduir el nombre de sessions setmanals:

“com a inconvenients destacaria que la disponibilitat per a tot el cole dels portàtils fa que et quedis sense bateria i no puguis acabar projectes, power points,... manca connexió wifi i dispositius.” (M1).

Els mestres també coincideixen en afirmar que cal aprofitar més aquelles aplicacions o webs a les quals els alumnes estan acostumats, ja que hi ha moltíssimes possibilitats a la xarxa (aficionats als videojocs i que els analitzen, aplicacions online per a fer projectes o treballs que habitualment es fan en format paper, disposar d’expressió oral en llengua anglesa en diferents accents,...). Tot i això, també reconeixen que el principal problema per no implementar aquests recursos dins de la seva aula és la formació:

“s’ha de mirar molt perquè hi ha moltes possibilitats a la xarxa, per exemple youtubers que analitzen videojocs (...) m’agrada però he de reconèixer que em falta formació en aplicacions, jocs,...” (M1).

“els agrada molt més que el llibre, el de casa (ordinador) ja el saben fer servir i els atreu la novetat però vaig peix, em falta formació per utilitzar aparells, més aplicacions,...” (M2).

“estan més atents, motivats i creatius, però depèn també del mestre, dels recursos i d’ells. Implica molt més temps per preparar” (M3).

Quant a les diferències que es poden extreure del treball amb TIC al treball sense TIC, el professorat destaca que l’aprenentatge és més dinàmic i motivador que una classe tradicional on “han de fer una pàgina del llibre, la fan sense esmerar-s’hi gaire i s’obliden” (M1). Coincideixen en veure que els alumnes estan més atents en general perquè és un recurs que la seva utilització traient més aprofitament no està molt estesa i pel qual els alumnes tenen curiositat:

“els nens estan més atents amb tecnologies en general, la motivació de fer tablet i què farem, com ho farem...”. (M3)

Tot i això, els mestres destaquen que cal ensenyar hàbits d'ús de les TIC i que a Internet hi ha molta informació. Per aquest motiu cal incidir més en ensenyar estratègies de selecció de la informació a l'hora de treballar amb la xarxa, tal i com ells reconeixen a l'entrevista, “no pateixen gaire” (M1) i “es deixen portar pel *copiar i enganxar*” (M1 i M3), de manera que el resultat a nivell de contingut pot ser pitjor de l'esperat:

“els nens no hi estan acostumats (a l'escola) i s'ha de vigilar els continguts.” (M2).

“que fan millor feina a nivell de forma sí, però a nivell de contingut depèn, tenen molta informació”. (M2)

“ a nivell de contingut hi ha casos que el resultat és molt pitjor, ja que poden copiar i enganxar molt fàcil i no seleccionen la informació”. (M1).

En el referent a treball conjunt o cooperatiu els mestres també reconeixen els efectes positius del treball en grup amb les TIC i coincideixen amb les percepcions d'alumnes amb qualificacions baixes dins de la matèria. Així:

“el treball en grup és més fàcil per ells i els fa treballar més, (...) estan pendents per la feina i per l'ordinador”. (M3).

“els alumnes són molt més flexibles amb els companys a l'hora de triar grups, ja que troben punts a favor d'alumnes que, segons ells, no fan la feina, perquè potser aquell nen té una habilitat amb l'ús de TAC buscant informació, fent powerpoints,...”. (M1).

“estan més centrats amb el grup però també hi ha discussions (sobre la feina i la tablet) perquè el que en sap més es posa nerviós i per això fan soroll, però en general el treball és més productiu”. (M2).

Així tot i que el nivell de soroll de l'aula pot ser superior en una classe amb TIC respecte a una classe normal aquest fet es veu com quelcom positiu, ja que sembla indicar més motivació per fer la feina. Tot i fer més soroll els alumnes són més productius.

Per últim cal destacar que el professorat està d'acord en afirmar que el fet d'utilitzar tecnologies a l'aula de llengua anglesa és positiu per l'aprenentatge de l'anglès perquè aprendre quelcom de forma motivadora i creant curiositat en els alumnes fa que quedi de manera més permanent aquest aprenentatge, segons la seva opinió personal.

3.5. Revisió de la documentació del centre

La revisió de la documentació s'ha dut a terme per conèixer quina normativa té el centre sobre l'ús de les tecnologies i de quina manera es regularitza l'ús d'aquestes dins del procés d'ensenyament-aprenentatge.

3.5.1. Revisió de les Normes d'Organització i Funcionament del Centre

Quant a la revisió de les Normes d'Organització i Funcionament del centre (NOFC), que són conjunt d'acords i que s'han adoptat a l'escola, aquestes compten amb 7 títols que fan referència a la concreció de les previsions del projecte educatiu, l'estructura organitzativa de govern i de coordinació, l'organització pedagògica, la convivència, la col·laboració i participació dels sectors de la comunitat escolar i el funcionament del centre.

Si es revisa el que fa referència a l'ús de tecnologies, apareixen esments al Títol 3 (Estructura organitzativa de govern i coordinació) on s'estipula les funcions del coordinador d'informàtica; al Títol 4 (sobre Organització pedagògica) apareix una de les funcions que els mestres han de tenir:

“j) Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació, que han de conèixer i dominar com a eina metodològica.” (p. 12)

Més endavant, al Títol 5 (que parla sobre la Convivència al centre), una de les normes específiques de l'educació primària fa referència explícita a la prohibició de la utilització de mòbils al centre:

“1. Està prohibida l'entrada de telèfons mòbils i altres aparells electrònics i/o digitals dins el recinte escolar.” (p. 4).

Per últim, al Títol 7 (sobre Funcionament del centre), es fa referència als responsables de l'equipament escolar, en aquest cas del material de noves tecnologies:

“L'equipament escolar és integrat pel mobiliari i el material didàctic i ha de constar en un Inventari general del centre, en el qual el/la secretari/ària anirà enregistant les altes i les baixes i que s'actualitzarà anualment.”

“Els/les responsables dels espais especialitzats (biblioteca, material de cicle, aula d'informàtica, aula d'anglès, aula de música, aula de ciències), gestionaran, si és el cas, els inventaris corresponents.”

“Pel que fa a l'equipament escolar que s'envia des del Departament d'Ensenyament, es prioritzaran les necessitats bàsiques del centre a l'hora de fer la comanda.” (p. 4 i 5).

En el referent a motivació, només es troba una menció i aquesta està inclosa dins del títol de convivència del centre, com un mecanisme per a la resolució de conflictes:

“A l’escola es conviu diàriament amb conflictes que cal gestionar d’una manera positiva, per tal de crear un ambient acollidor que motivi al treball cal una eina que eduqui en la gestió positiva dels conflictes. A la nostra escola utilitzem el programa DECIDEIX que treballa 4 aspectes: Cognitiu, Moral, Emocional i Habilitats socials.” (p. 6).

3.5.2. Revisió del Pla TAC

El centre va desenvolupar el seu primer Pla TAC al 2009, però aquest s’ha anat revisant i modificant a mesura que s’han anat incorporant noves tecnologies i la realitat del centre entorn a les TIC ha canviat.

En aquest document, es recullen les característiques actuals del centre amb relació a les TAC, es defineixen els objectius i es planifiquen les actuacions que es duen a terme pel que fa als aspectes organitzatius, didacticopedagògics i curriculars. Pel que fa a la diagnosi, aquesta examina 5 apartats que fan referència a estratègia, lideratge i gestió; usos curriculars; competència digital docent i desenvolupament professional; seguiment, avaluació i millora; i infraestructures i serveis.

Quant a la dotació en tecnologies, el curs 2016-2017 el centre disposa de Pissarres Digitals Interactives (PDIs) a gairebé totes les aules, ja que considera prioritari l’ús d’aquestes per al desenvolupament de l’alumnat i com a eina d’aprenentatge bàsica en qualsevol àrea. A més, els alumnes tenen accés a 12 tauletes, 13 ordinadors portàtils amb connexió WIFI, 2 pissarres que funcionen amb projector i 8 MP4 exclusius per a cicle superior.

En els darrers anys, l’escola La Rosella ha enregistrat nombroses incidències de funcionament de la xarxa al Servei d’Atenció Unificat (SAU) del departament d’Ensenyament. Aquest, a finals del curs 2016-2017 veient que la direcció del centre havia fet una forta inversió en tecnologia en els darrers anys, ha optat per fer una transformació de la WIFI de tot el centre.

Aquesta inversió en mitjans tecnològics, però, no ha anat acompanyada de formació. El curs 2011-2012 es va realitzar una formació enfocada a l’aprofitament didàctic de les PDIs (que va consistir principalment en aprendre pautes per a l’ús de la PDI, conèixer programari bàsic i repositoris de continguts, i elaborar aplicacions didàctiques) però des de llavors els mestres no han rebut cap més formació a nivell de centre i tampoc s’ha fet tot l’aprofitament esperat ja que aquesta eina continua, principalment, funcionant com a projector en la majoria d’aules. Pel que fa referència als usos de les TIC per part dels alumnes, el centre té seqüenciades uns tipus d’activitats per cicles. A continuació (Taula 4) es poden veure les activitats que fan referència a l’àmbit de llengües de cicle superior. Com es pot apreciar en la taula, el centre no marca activats concretes a l’àmbit de llengües per a les competències digitals 1 i 5.

COMPETÈNCIA DIGITAL		GRADACIÓ DEL DEPARTAMENT		ACTIVITATS DEL CENTRE	
1	Seleccionar, utilitzar i programar dispositius digitals i les seves funcionalitats d'acord amb les tasques a realitzar	Seleccionar i utilitzar els dispositius digitals i les seves funcionalitats de manera autònoma per realitzar tasques complexes.			
2	Utilitzar les funcions bàsiques de les aplicacions d'edició de textos, tractament de dades numèriques i presentacions multimèdia	Produir de manera autònoma, documents que combinin text, imatges, dades numèriques, representacions gràfiques, enllaços i altres elements multimèdia.			Creació de textos de diferents tipologies. Elaboració de textos per presentar a concursos.
3	Utilitzar programes i aplicacions de creació de dibuix i d'edició d'imatge fixa, so i moviment	Utilitzar de manera autònoma, programes de dibuix, editors d'imatge, de vídeo i d'àudio i combinar-los entre si en una creació multimèdia.			Creació de còmics i fotonovel·les amb tablets.
4	Crear, contrastar i seleccionar informació digital tot considerant diverses fonts i entorns	Utilitzar estratègies pròpies per planificar cerques avançades i seleccionar la informació més adient als objectius proposats.			Realitzar cerques amb paraules clau i recursos dels cercadors per treballar les biografies.
5	Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals	Organitzar i construir nou coneixement incorporant recursos digitals diversos de manera creativa.			
6	Organitzar i emprar els propis entorns digitals de treball i d'aprenentatge	Construir un EPA que incorpori el dossier personal d'aprenentatge i la selecció organitzada d'aplicacions més utilitzades.			Recollir les normes ortogràfiques treballades a classe al portafolis individuals.
7	Realitzar comunicacions interpersonals virtuals i publicacions digitals	Seleccionar i utilitzar en cada cas les aplicacions digitals de comunicació i publicació més adients.			Establir telecol·laboracions amb altres centres per la producció de contes o altres tipologies textuals.
8	Realitzar activitats en grup utilitzant eines i entorns virtuals de treball	Seleccionar i utilitzar l'aplicació digital col·laborativa més adient a la tasca a realitzar en les seves funcionalitats més habituals.			Utilitzar el Moodle per compartir recursos pel treball i el reforç de continguts. Elaborar textos per incloure en el bloc de l'escola: notícies, sortides, activitats, ...
9	Desenvolupar hàbits d'ús saludable de la tecnologia	Desenvolupar hàbits d'ús saludable de la tecnologia.			Treballar les normes bàsiques del correu electrònic.
10	Actuar de forma crítica, prudent i responsable l'ús de les TIC, considerant aspectes ètics, legals, de seguretat, de sostenibilitat i d'identitat digital.	Actuar de forma crítica, prudent i responsable l'ús de les TIC, considerant aspectes ètics, legals, de seguretat, de sostenibilitat i d'identitat digital.			Conèixer les normes bàsiques d'estil i actuació en activitats telecol·laboratives.

Taula 4. Activitats TIC per a l'àmbit de llengües

DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

En aquest apartat es pretén fer la discussió dels resultats de la investigació a partir dels diferents instruments de recollida de dades, contestant a les preguntes de recerca que s'havien marcat en el capítol 2.

L'organització d'aquest capítol és la següent, les dades s'han agrupat en temes que han anat sorgint arran de l'anàlisi i que són 7: el format didàctic de les classes de llengua anglesa, els efectes positius de les TIC, els beneficis del treball en grup, el canvi de rol de docents i alumnes en classes amb TIC, la motivació que ofereix el treball amb tecnologies, la capacitat d'aprendre a aprendre i la formació del professorat.

Passem a contestar la primera pregunta de recerca: Quina és la percepció dels docents sobre l'ús de tecnologies aplicades al procés d'ensenyament aprenentatge d'una L2?

Si es comparen els resultats de l'observació amb l'entrevista als mestres de llengua anglesa, la majoria d'ítems analitzats de la percepció dels docents sobre l'ús de tecnologies durant el procés d'E-A de l'anglès són coincidents. Els docents creuen que, en general, en les classes amb TIC el tipus de format didàctic que es pot portar a terme és més de tipus cooperatiu (per exemple en la realització de projectes); les sessions són més atractives pels alumnes, els quals mostren més interès, implicació i motivació per fer les activitats (per exemple el treball de lletres de cançons mitjançant webs com *lyricstraining*, listenings en línia a través de *Youtube* o *readings* de llibres i revistes de l'aula mitjançant l'àudio introduït a les tauletes); les classes no són tan marcades (perquè no han de seguir el Pupil's book pàgina a pàgina); i mitjançant les TIC es pot arribar millor als seus interessos, estratègies que segons Dörnyei (2008) incideixen directament en la motivació. Però, tot i reconèixer els beneficis de la inclusió de tecnologies dins de l'aula d'anglès, i veient que la decisió d'utilitzar tecnologia depèn dels mateixos professors (Ertmer, 2005), les dades sobre la metodologia que s'ha portat a terme en la majoria de sessions sorprenen, ja que el mestre és qui decideix el format didàctic i, aquest en concret, ha estat basat en mètodes repetitius i poc motivadors per l'alumnat en les classes d'anglès sense TIC, això és treballar a partir de llibre de text i amb el docent com a eix de l'aprenentatge.

Quant al treball en grup, un dels beneficis de l'ús de les TIC amb el que coincideixen docents i alumnes és la capacitat d'aprendre a aprendre que pot venir donada pel treball cooperatiu, ja que aquesta capacitat es refereix al fet de respondre a demandes complexes i realitzar

tasques diverses de forma adequada, disposar d'habilitats per iniciar-se en l'aprenentatge i ser capaç de continuar aprenent de manera eficaç i autònoma. En ser competent en aquest àmbit l'alumne regula el propi aprenentatge però, contràriament al que seria desitjable, s'ha optat per treballar amb agrupaments estàtics on els membres no han canviat i, per tant, els alumnes no han pogut aprofitar la mobilitat de grups pedagògicament, tot i els beneficis que autors com Wright (2010) exposen sobre l'eLearning i el treball col·laboratiu.

L'escola ha fet en els darrers anys una inversió important en tecnologia, dotant totes les aules amb PDI i adquirint tauletes i ordinadors portàtils. Aquesta dotació en aparells, però, no s'ha acompanyat d'inversió en formació per al professorat que ha d'utilitzar-la. Tal i com es desprèn de la revisió de la normativa, que demana al professorat: *"Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació, que han de conèixer i dominar com a eina metodològica"* ("NOFC"). Dominar les TIC com a eina d'aprenentatge significa que es necessiten docents que siguin competents en el seu ús, però la realitat és que els mestres no es senten prou segurs a l'hora d'utilitzar tecnologia, i els programes que han fan servir a l'aula amb els alumnes són els que utilitzen diàriament per preparar la seva feina i que, a més, queden lluny dels interessos i motivacions de l'alumnat, com s'ha vist en les entrevistes a les dues parts. D'aquí es desprèn que els professors no tenen les eines suficients per navegar per un nou context on es requereix habilitats tecnològiques bàsiques, han de prendre consciència de les capacitats i limitacions de les TIC i han d'acceptar la responsabilitat d'examinar críticament les opcions i les seves implicacions, és a dir, "els professors necessiten saber com utilitzar la tecnologia i comprendre per què ho fan" (Chapelle, 2008).

Seguint en la mateixa línia, les opinions de l'alumnat sobre el tipus de programes que utilitzen en la seva vida diària fa que els docents que es plantegin la utilització de programes/webs/recursos de la xarxa que puguin portar a un aprenentatge significatiu de l'alumne i amb el que puguin practicar per aprendre la llengua. En concret, webs com WordReference o Youtube, webs de jocs sobre gramàtica, pàgines per elaborar còmics o llibres online, etc. les possibilitats són infinites i, per això, la formació ha d'anar adreçada a afrontar-se al repte que suposa l'aprofitament didàctic de la xarxa per a aprendre llengua a partir dels interessos de l'alumnat.

Un altre aspecte destacat ha estat que, el centre no té sistematitzades activitats amb tecnologies per a la classe de llengua anglesa, per la qual cosa el docent té, en principi, llibertat per triar què fer amb les tecnologies a l'aula. Aquest fet pot ser un problema si el departament d'Ensenyament marca l'ús de les TIC com a contingut clau de l'àrea de llengües i el docent no té les eines suficients, ja que "les TIC com a eina d'aprenentatge tenen una gran repercussió en la formació necessària del mestre i en el contingut del currículum educatiu" (Hubbard i Levy, 2006 citat a Chapelle 2008: 588).

Passem a contestar la segona pregunta de recerca, que diu: En quina mesura coincideix la percepció dels alumnes d'una classe de llengua anglesa que sigui motivadora, amb la pràctica docent i allò què disposa el nou currículum d'Ensenyament?

Tal i com apunta Dörnyei (2008), un docent pot aplicar diferents estratègies de motivació dins de la seva aula. Entre aquestes, la creació d'un context motivador com a condició *sine qua non*, la generació de la motivació inicial i el manteniment de la mateixa sembla ser punts a favor per a garantir l'èxit de qualsevol procés d'E-A. A partir de les observacions, s'ha pogut constatar que en les classes amb tecnologia la mestra ha inclòs, en general, més estratègies de motivació que en les ordinàries, de manera que han suposat un canvi substancial en el desenvolupament de tot el procés.

Com s'ha comentat en la pregunta de recerca 1, les classes d'anglès han estat basades en un sistema tradicional d'instrucció on hi ha hagut una transferència d'informació de la mestra als alumnes, agafant aquests un model passiu dins de l'aprenentatge. El fet d'escoltar atentament explicacions de la mestra ha portat, en moltes ocasions, al conseqüent risc de distracció, pèrdua o avorriment per part dels alumnes. Així mateix la metodologia emprada ha anat dirigida cap a activitats més marcades i de tipus reproductiu (per exemple l'explicació de la gramàtica per part de la mestra i després fer exercicis d'omplir els buits), on no s'ha promogut l'autonomia de l'alumnat ni l'aprenentatge cooperatiu. Els mestres, tot i reconèixer en les entrevistes que l'ideal seria classes amb la inclusió de més tecnologies, més orals i participatives, i respectant més els seus interessos, afirmen que aquesta manera d'ensenyar implica molt més temps de preparació i que necessiten més formació.

Així, en les sessions on les tecnologies han estat l'eix principal d'aprenentatge s'ha vist canvis en la metodologia d'ensenyament i, conseqüentment, canvis de comportament tant en els alumnes com en la docent. En primer lloc, l'alumne ha passat a ser l'eix central de docència i a poder administrar el seu propi aprenentatge. En línies generals aquests han demostrat ser més autònoms a l'hora d'utilitzar recursos web per a fer cerques a Internet, buscar la informació dins de pàgines especialitzades i reproduir-la en els projectes (com s'ha vist en els resultats de la Gràfica 13); han demostrat més interès, més implicació a l'hora de fer la tasca, més participació i una major interacció positiva entre ells. Per tant, tal i com afirma Cassany (2011), un entorn digital d'aprenentatge que cedeix part de les responsabilitats a l'alumne i li ofereix espais de creativitat i iniciativa fa una educació més rica, participativa i motivadora, fet amb el qual coincideixen tots els grups entrevistats quan afirmen que les classes amb TIC són més motivadores i els agraden més.

D'altra banda, sobta el fet que alumnes amb nivell alt de qualificacions manifestin la seva preferència per fer treballs en format paper ja que, segons ells, també han d'aprendre a fer-ho bé d'aquesta manera. De qualsevol manera, ja sigui en paper o digital, el alumnes prefereixen

el treball grupal perquè, tal i com s'ha pogut constatar, ha permès crear una estructura cooperativa d'aprenentatge en detriment de les estructures individualistes o competitives a les quals s'està més acostumat a les aules. Tal i com confirmen els docents en l'entrevista, tot i haver soroll han fet la feina i alumnes que en una classe ordinària es perden, en aquesta han trobat més suport en el grup d'iguals a l'hora de formar els equips de treball, han treballat i s'han ajudat entre ells.

El fet de col·laborar i cooperar per aconseguir un objectiu comú d'avançar ha fet que cada alumne pugui donar el màxim de les seves possibilitats i que alumnes que en sessions d'anglès sense TIC passen més desapercibuts, en aquest tipus de classes es mostren més participatius i es senten més valorats pels seus companys ja que tenen altres habilitats que són útils per aquesta metodologia de treball, tal i com manifesten també alumnes i mestres en les entrevistes.

Pel que fa a la docent, s'han vist també canvis a l'hora de posar-se davant de la classe tal i com es desprèn de les dades de les observacions i de les entrevistes amb alumnes. Aquests últims afirmen que en les sessions TIC la mestra s'ha mostrat més propera i accessible i que ha tingut un major control de la classe, tant a nivell de continguts (perquè ha pogut passar pels diferents grups i veure l'evolució de la feina feta) com a nivell de comportament, ja que ha pogut intervenir quan hi ha hagut les primeres interaccions negatives. Al contrari, en les classes d'anglès sense TIC la situació, de vegades, ha pogut escapar-se de les mans. L'observació de les classes s'ha vist recolzada amb les declaracions dels mestres, els quals han afirmat que en les classes amb TIC l'ambient ha estat més relaxat en general i que el fet d'haver soroll és implícit amb la motivació per treballar amb les tecnologies, tal i com també han reconegut els alumnes en les entrevistes.

Quant a les interaccions entre iguals, en les classes amb TIC s'ha observat més interacció respecte a la tasca a fer amb el grup de companys, i menys interaccions sobre temes personals de l'alumnat, o interaccions no productives. L'alumnat ha explicat aquest fet dient que davant un ordinador tenen la feina de la tasca encomanada, i la feina d'estar pendents d'aspectes formals a l'ordinador. Així mateix, hi ha hagut molta més interacció amb la mestra, tal i com ells han confirmat, i aquesta ha anat dirigida a dos tipus de necessitats: en relació a la tecnologia utilitzada (com buscar arxius, com guardar-los, aspectes sobre l'edició del document, etc.) i en relació a la llengua (dubtes sobre *spelling* 'ortografia', revisió dels exercicis de comprensió oral que estan treballant, etc.).

Pel que fa a l'ambient de treball, és significatiu el fet que la majoria de conductes disruptives s'han observat en classes d'anglès sense TIC on, de vegades, el soroll ha fet difícil seguir el ritme normal de la classe. En aquest sentit, els mateixos alumnes consideren que és difícil treballar a l'aula i, tal i com apunten a les entrevistes i com a resultat de l'observació,

demanen silenci quan la mestra no reconduïx la situació. La docent ha d'estar constantment gestionant l'ambient de l'aula mitjançant intervencions de disciplina o silenci, de reconducció de l'activitat, d'atenció i d'aclariments (aquests últims principalment a alumnes que s'han aixecat de la cadira per preguntar directament els dubtes ja que han estat impossible de poder-los resoldre en gran grup).

Tot i que en les classes amb TIC també ha pogut haver-hi enrenou per les interaccions amb els companys, els alumnes han fet la feina i no s'han distret tant (no han estat pendents dels altres grups), tal i com manifesten ells mateixos en les entrevistes. En aquest sentit, s'ha observat que en determinades ocasions on la mestra ha utilitzat un altre tipus d'activitats i exercicis competitiu, tal i com proposa Dörnyei (2008) com a estratègies de motivació, hi ha hagut més soroll de l'habitual (per exemple amb la utilització de programes tipus Kahoot per treballar tant les presentacions orals sobre un tema com la comprensió del mateix) però s'ha pogut reconduir la situació més ràpid perquè els alumnes han estat més motivats per continuar l'activitat.

Quant als programes utilitzats per als projectes com el Word i el PowerPoint per fer les presentacions s'ha observat beneficis a l'hora d'estimular la creativitat dels alumnes (ja que el fet d'haver d'exposar la feina feta als companys els ha demanat més esforç en aquest aspecte), una major autonomia i capacitat d'aprendre a aprendre. Per tant, l'ús de les TIC no solament han estat positives per l'aprenentatge de la llengua sinó també per treballar competències transversals, tal i com demana el nou currículum per competències del departament d'Ensenyament.

Tot i això, mestres i alumnes coincideixen en la idea que l'ús de la xarxa també té efectes negatius, i aquests són la facilitat de copiar i enganxar directament i el perill d'accedir a pàgines web no permeses. Estudis com els Castellano et al. (2011) ja mencionen que els alumnes es poden veure aclaparats pel volum d'informació amb el resultat de no poder realitzar la tasca, per això cal que el docent incideixi en proporcionar estratègies de selecció de la informació donat que els mateixos alumnes reconeixen que no tenen prou habilitats per fer-ho de manera autònoma.

Quant al fet d'utilitzar les tecnologies de manera responsable, cal dir que la normativa del centre no permet als alumnes portar qualsevol aparell electrònic (encara que el seu ús sigui de tipus educatiu), fet que es contradiu amb els objectius curriculars vinculats a l'assoliment de la competència digital, als aprenentatges en general i la capacitat d'aprendre al llarg de la vida, ja que "saber utilitzar responsablement els dispositius digitals és alhora un contingut curricular i una competència a adquirir, de la qual no es pot privar l'alumnat" (Consell Escolar de Catalunya, 2015: 11). Tal i com assenyala Wright (2010: 23), "la prevenció d'accés a les

escoles de tecnologies mòbils no ensenya usos efectius i crítics”, un contingut importantíssim avui en dia si es vol fer usuaris responsables de tecnologies.

CONCLUSIONS

5.1. Conclusions finals

Tal i com exposen Hurtado i Díaz (2009, citat a Araujo Portugal, 2014: 2) “l’ensenyament de les llengües ha estat pionera en l’ús de tecnologies digitals en l’educació” i és evident que aquestes tenen múltiples repercussions en pràcticament tots els àmbits de la vida i, sobretot, de l’activitat escolar. Per aquest motiu els resultats d’aquest treball, tot i estar centrats en l’ús de tecnologies per a l’aprenentatge de la llengua estrangera, poden ser aplicables fàcilment a la resta de classes en altres àrees ja que tenen a veure amb metodologia, efectes positius de les TIC, motivació de l’alumnat i formació del docent.

La inclusió de les tecnologies dins del procés d’ensenyament-aprenentatge dels alumnes porta a una sèrie de beneficis, no tan sols en l’augment de la motivació dels alumnes, sinó també en aspectes relacionats amb l’actitud del mestre dins de l’aula. En aquest sentit, i un cop vist l’anàlisi de resultats, es podria concloure que hi ha un canvi de rol del docent i dels alumnes de manera que aquests passen de tenir un paper d’observador passiu a participants actius, fet que contribueix en gran mesura a l’augment de la motivació de l’alumnat.

Segons els resultats, el fet de fomentar un alumnat feliç, que tingui ganes d’aprendre i que es senti protagonista del seu aprenentatge mitjançant la motivació està molt lligat amb la utilització de tecnologies a l’aula, ja que tal i com suggereixen els resultats de la investigació, la motivació es relaciona amb la metodologia d’ensenyament-aprenentatge (ja que condiciona com l’alumne adquirirà coneixements).

Per això és molt important crear un bon context d’aprenentatge, tal i com s’apuntava amb Dornyei (2008) al capítol 1. En aquest sentit, també el catàleg de claredat de Wlodkowski (1996) pot ser un bon punt de partida perquè els docents adoptin unes bones pautes per a una docència de qualitat, ja que la motivació per a l’aprenentatge d’una llengua també ve donada per la seva actuació dins l’aula.

És positiu el fet d’orientar la pràctica educativa a una metodologia activa i global on les activitats d’aprenentatge siguin productives i que suposin implicar l’alumne en la construcció del contingut, buscant informació, organitzant-la, estructurant-la, comunicant o planificant la realització d’un projecte mitjançant la utilització de les TIC. D’aquesta manera s’intenta que els alumnes descobreixin els seus punts forts, els desenvolupin al màxim i s’enriqueixin a nivell emocional i així, es potenciï la motivació davant els aprenentatges.

Quant a les tasques, els resultats mostren que aquestes s'han d'orientar cap als interessos dels alumnes i presentar-les de manera competencial, tal i com marca també el nou currículum presentat pel Departament d'Ensenyament.

Pel que fa als agrupaments, els resultats l'eLearning demostren que pot facilitar oportunitats d'aprenentatge entre iguals i col·laboració.

D'altra banda, però, cal dir que no n'hi ha prou en incloure tecnologies a l'aula per augmentar la motivació de l'alumnat perquè, tot i que aquestes poden tenir un efecte novedós en un primer moment respecte a matèries on no s'utilitzen, cal que el professor utilitzi altres estratègies per a mantenir aquesta motivació fins al final de la classe com s'exposa amb Dörnyei (2008). Així, els resultats conclouen que no només és la tecnologia la font de motivació sinó també la forma en què aquesta s'utilitza i el context.

Quant als docents, és necessària major formació en tecnologies a l'aula (tant a nivell d'ús com en disponibilitat d'aplicacions que poden utilitzar-se amb alumnat de cicle superior de primària), ja que això pot fer que augmenti la seguretat dins de l'aula i les ganes d'experimentar amb nous programes o aplicacions. Com hem vist, el terme nadius digitals, que podria ser aplicable als docents entrevistats per la franja d'edat en la que es troben, no acaba de ser cert perquè, tot i estar més acostumats a tecnologies en la seva vida diària, no tenen prou eines per aplicar-les a la docència d'una L2. Així, per poder ser competent en l'ús de les TIC i fer competent també a l'alumnat cal crear en el docent la necessitat de formar-se en tecnologies.

En general, es podria concloure que hi ha més motivació en les classes amb l'ús de tecnologies que sense. Els alumnes, tenen més atenció per allò que estan fent i estan més atents a les explicacions dels companys. A l'aula hi ha un clima de treball més agradable i sense tantes distorsions.

A mode de resum, totes aquestes conclusions ens porten a una sèrie d'implicacions pedagògiques per a despertar i mantenir la motivació de l'alumnat a la classe de llengua anglesa a l'escola La Rosella:

- Incloure les noves tecnologies el màxim de vegades possible dins el procés d'ensenyament-aprenentatge i que l'alumnat pugui treballar amb aquestes per construir coneixement, ja sigui mitjançant activitats on es requereixi el seu ús o mitjançant la seva disponibilitat de consulta a l'aula.
- Promoure una metodologia activa on l'alumne participi, prengui decisions i es senti protagonista del seu aprenentatge, enfront a una metodologia passiva on pot perdre el fil durant el procés.

- Fer sessions amenes amb una varietat d'activitats i d'agrupaments perquè respongui a la capacitat d'atenció de l'alumnat. Aquestes activitats han de potenciar diferents processos cognitius, com per exemple: activitats d'anàlisi i reflexió, activitats autocorrectives, projectes, activitats de recerca d'informació, activitats col·laboratives, activitats de resolució de problemes, lectures de documents, activitats basades en imatges o vídeos... Cal orientar la pràctica educativa cap a tasques competencials i que responguin als interessos de l'alumnat.
- Organitzar activitats que afavoreixin la interacció social i fomentin l'aprenentatge entre iguals. Intentar que no hi hagi agrupaments estàtics.
- Garantir un clima acollidor dins de l'aula on es reconeguin els progressos, on hi hagi confiança i suport i on l'alumne es senti que forma part d'un grup.
- Utilitzar estratègies per mantenir i consolidar la motivació dins de l'aula.
- Cal revisar la normativa que fa referència a l'ús de les TIC al centre i valorar el potencial educatiu de les tecnologies com a eina d'aprenentatge, de manera que l'alumnat pugui tenir al seu abast com més varietat de recursos millor. A més a més, és important mantenir hàbits saludables per gestionar l'activitat digital, sense abandonar-la però sense que esclavitzi.
- Cal augmentar la formació del professorat en l'àmbit de les tecnologies per tal de donar-los recursos i pautes per aplicar a l'aula. Una millor formació portarà a que els docents estiguin més confiats a l'hora d'implementar les TIC amb els alumnes.

Per últim, cal dir que seria positiu sistematitzar l'ús de les tecnologies dins de l'aula de llengües estrangeres al llarg del curs, tenint en compte les implicacions pedagògiques esmentades abans. Les tecnologies tenen el potencial de crear experiències emocionalment adequades, interessants i motivadores, i activen el cervell d'una manera diferent a com s'activa en les experiències que no tenen aquestes característiques.

5.2. Limitacions de l'estudi

La limitació principal d'aquest treball de fi de màster ha estat el temps per desenvolupar la investigació. El fet d'haver d'entrar a les aules tenint en compte que el curs escolar acaba el 20 de juny però que les últimes tres setmanes de curs han estat amb horari intensiu (és a dir amb classes només al matí) ha limitat el nombre d'observacions plantejades en un principi. A més a més, algunes de les observacions previstes han coincidit amb activitats més de lleure dels alumnes o amb exàmens, per la qual cosa no s'han pogut realitzar.

També ha pogut influir en aquesta investigació el biaix de la investigadora. El fet de treballar al mateix centre on s'ha recollit les dades de la investigació ha portat beneficis però també es

pot haver mostrat la realitat del centre de manera imprecisa. Per tal de minimitzar aquest efecte s'ha revisat críticament en aquest treball la manera de plantejar el problema i l'anàlisi de les dades. Així mateix, s'ha tingut cura en dotar d'objectivitat la manera d'observar la classe d'una altra mestra de llengua anglesa al centre on exerceix actualment.

Una altra limitació o dificultat en la realització de la investigació ha estat l'enregistrament de les observacions. La primera, dissenyar una graella el més completa possible però que alhora fos ràpid d'enregistrar no ha estat una tasca fàcil, perquè com més ítems hi ha a la graella es triga més temps a buscar i anotar els comportaments observats. També, fer una graella molt oberta implica més temps per part de l'investigador per anotar, amb el conseqüent risc de perdre altres comportaments o intervencions interessants.

Per últim, durant l'anàlisi de dades s'ha trobat a faltar informacions sobre quin tipus de formació en TIC tenen els mestres entrevistats. Hagués estat interessant preguntar amb més detall informació sobre la tipologia de cursos i la durada dels mateixos, ja que sí han manifestat quines són les necessitats de formació que tenen.

5.3. Futur de la investigació

Amb la possibilitat de continuar aquesta investigació en el futur, tot seguit es presenten una sèrie d'actuacions que podrien portar a complementar aquest TFM o a la realització d'una tesi doctoral.

En primer lloc es podria ampliar l'àrea d'estudi i fer les mateixes preguntes de recerca per investigar la utilització de les TIC relacionades amb la motivació a les escoles del voltant de l'escola la Rosella o, en una investigació més ambiciosa, fer-ho extensiu a les escoles de Lleida ciutat.

També es podria fer un treball més exhaustiu en el centre escollit, de manera que es fes el seguiment d'un grup d'alumnes durant almenys 3 cursos escolars, per tal de veure l'evolució en l'aprenentatge de llengües relacionat amb la motivació.

Un altre possible camp a investigar seria la utilització d'una tecnologia concreta amb més detall. Una proposta seria l'ús de les tauletes i fer recerca sobre aquelles aplicacions que poden contribuir a l'aprenentatge d'una L2. De manera complementària, seria molt útil fer recerca sobre recursos a la xarxa que es puguin utilitzar per a l'aprenentatge de l'anglès i recollir-los en una web per tal de fer formació al professorat i ajudar-lo en la seva docència de la llengua estrangera.

Per últim, també seria interessant esbrinar més sobre docència efectiva en l'ensenyament de l'anglès, fent qüestionaris sobre hàbits docents i observacions en diferents aules.

Bibliografía

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S. i MARTÍNEZ GARCÍA, J.A. (2007). *La evolución de la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras (francés) en la senda de las nuevas tecnologías. Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 19, 47-74. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- BAX, S. (2003). CALL- Past, present and future. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 31(1), 13-28.
- BRETT, D. i GONZÁLEZ-LLORET, M. (2009). Technology-enhanced materials. A M. Long i C. Doughty (ed.), *The handbook of language teaching* (pp. 351-369). Oxford: Blackwell Publishing.
- BRYNDUM, S. i MONTES, J.A. (2005). *La motivación en los entornos telemáticos. RED. Revista de educación a distancia*, año 5, 13, 1-24. Disponible a: <<http://www.um.es/ead/red/13/bryndum.pdf>>
- CABRERA MARISCAL, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras* [treball de Fi de Grau]. Universitat de Jaen.
- CAGGIULA, S. (2013). *El español como lengua extranjera: un estudio de disponibilidad léxica y su aplicación a la enseñanza*. Carolina del norte: Lulu Press.
- CANTERO GARCÍA, V. (2011). La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: una propuesta didáctica para 1º de ESO bilingüe. A *Tendencias pedagógicas*, 17, 133-156. Disponible a: <<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1964/2075>>
- CASANOVA CATALÀ, M. (2001). El currículum de inglés: algunas propuestas desde las tecnologías digitales. *Aula de innovación educativa*, núm. 105, 21-24. Universitat de Lleida. Disponible a: <<https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/48166>> [Consulta: 10 de juliol de 2017]
- CASSANY, D. (2011). Ensenyar llengües a l'època d'Internet. A *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües. Col.lecció innovació i formació-1*. Generalitat de Catalunya. Disponible a: <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21296/Cassany_CESIRE.pdf?sequence=3> [Consulta: 14 de juliol de 2017]
- CHAPELLE, C. A. (2007). Computer Assisted Language Learning. A B. Spolsky i F. Hult (ed.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 585-594). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- CHUN, D. M. (2011). Computer-assisted language learning. A *Handbook of research in second language teaching and learning*, Vol. 2 (pp. 663-680). New York: Routledge.
- COLL, C. (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* N° 72, 113-126. Madrid. Disponible a: <http://www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll_en_Carneiro_Toscano_Diaz_LASTIC2.pdf> [Consulta: 17 de juliol de 2017]

- CONSELL D'EUROPA. (2003). *Marc europeu comú de referencia per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Disponible a: <http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classificacio_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues>
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2015). Les tecnologies mòbils als centres educatius. Disponible a: http://consellescolarcatal.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/document_s_i_informes_en_pdf/static_files/Doc1-15_Tecnologies_mobils.pdf
- COPE, B i KALANTZIS, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An Interantional Jounal*, 4, 164-195. doi: 10.1080/15544800903076044.
- COTS, J. M, ARMENGOL, L., ARNÓ, E., IRÚN, M. i LLURDA, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- CROCKER, L., HELLER, W., WARREN, S., O'HARE, A., INFANTOLINO, Z. i MILLER, G. (2013) Relationships among cognition, emotion and motivatin: implication and neuroplasticityinpsychopathology. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 1-19. Disponible a: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3678097/>>[Consulta: 6 d'agost de 2017]
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson.
- DÖRNYEI, Z. (2008). *Estratègies de motivació a l'aula de llengües*. Barcelona: UOC.
- DÖRNYEI, Z. (2014). Motivation in second language learning. A M. Celce-Murcia, D. M. Brinton i M. A. Snow (coord.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- DÖRNYEI, Z. i USHIODA, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*, 2nd edition. Harlow: Pearson. Disponible a: <https://archive.org/details/ilhem_20151031_1015> [Consulta: 18 de juliol de 2017]
- GARCÍA LEGAZPE, F. (2005). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora* [tesi doctoral]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible a: <<https://es.scribd.com/document/132154168/orientacion-motivacion>>
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit digital*. Identificació i desplegament a l'educació primària. Disponible a: <<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/>>
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. Identificació i desplegament a l'educació primària. Disponible a: <<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/>>
- GONZÁLEZ VERA, P. (2015). La evolución en el aprendizaje de idiomas, más allá de Internet. A *Revista Verbeia*, núm. 0, 63-74. Universidad Camilo José Cela.

- HENRY, A. (2014). Swedish students' beliefs about learning English in and outside of school. A D. Lasagabaster, A. Doiz and J-M Sierra (eds). *A Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice*, 40, 93–116. Amsterdam: John Benjamins.
- ISASI-ISASMENDI, E. (s.d.) *Els experts demanen un nou enfocament del currículum educatiu*. Recuperat del lloc web de la UOC: <http://www.uoc.edu/portal/ca/sala-de-premsa/actualitat/noticies/2014/noticia_176/seminari.html> [Consulta: 25 de juliol de 2017]
- JUAN, A.; DARADOUMIS, A.; XHAFA, F.; CABALLE, S.; i FAULIN, J. (ed.)(2010): *Monitoring and Assessment in Online Collaborative Environments: Emergent Computational Technologies for E-Learning Support*. Hershey: IGI Global.
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LASAGABASTER, D., DOIZ, A., i SIERRA, J. M. (2014). *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins.
- LOZANO, R. (2009). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 2011, v. 5, pp. 45-47.
- MANCHO, G., PORTO, M.D. i VALERO, C. (2009). Wikis e Innovación Docente. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, núm. 4. Disponible a: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3190929>> [Consulta: 14 de juliol de 2017]
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de las lenguas extranjeras. A *Revista Tejuelo*, núm. 5, 54-70. Universidad de Extremadura.
- MEADOR, D. (2017). *Examining the Qualities of an Effective Teacher*. Disponible a: <<https://www.thoughtco.com/examining-the-qualities-of-an-effective-teacher-3194681>> [Consulta: 31 de juliol de 2017]
- PADILLA GONZÁLEZ, D. (2014). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: Las escuelas oficiales de idiomas, a J. López Belmonte (ed.), *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 381-400). Melilla: SATE - STes Melilla. Disponible a: <http://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Diversidad%20Cultural.html>[Consulta: 16 de juliol de 2017]
- PALFREY, J., GASSER, U., i MACLAY, C. (2011). Los nativos digitales y las tres barreras que hay que superar. A *Estado Mundial de la Infancia 2011*. La adolescencia, una época de oportunidades. Disponible a: <https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2011_Main_Report_SP_020_92011.pdf>[Consulta: 30 de juliol de 2017]

- PARICIO TATO, S. (2014). Competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 215-226.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A., FANDOS-IGADO, M. i AGUADED-GÓMEZ, J.I. (2009) ¿Tiene sentido la educación en medios en un mundo globalizado? A *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 301-317. Universidad de Huelva.
- PUJOL BERCHE, M. (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid : Edelsa, 10-31.
- RODRIGUEZ, M. (2000). *El ordenador: una herramienta para aprender y compartir*. XI Congreso Internacional de la ASELE. Centro Cervantes. Disponible a: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0609.pdf>
- RODRÍGUEZ G., GIL J. i GARCÍA E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SALABERRI RAMIRO, S. (2007). Competencia comunicativa Intercultural. *Opiniones*, 2007, 61-76. Disponible a: <www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/120936860027_05_opinion_compet.pdf> [Consulta: 15 de juliol de 2017]
- STOCWELL, G. (2012). *Computer-assisted language learning : diversity in research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STOCWELL, G. (2013). Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning. A Ushioda E. (eds) *International Perspectives on Motivation: Language learning and professional challenges* (pp. 10-31). New York: Palgrave Macmillan.
- SUÑER COLOMER, S. (2015). *Construcció d'un clima motivacional a l'aula de ciències* [Treball final de màster]. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- TIRADO-MORUETA, R. i AGUADED-GÓMEZ, J. I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de educación*, 363. enero-abril, pp. 230-255.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. Comunicació presentada al *Congreso Nacional de Inmigración, Convivencia e Interculturalidad*. Disponible a: <https://www.researchgate.net/publication/252023374_Objeticos_en_la_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_De_la_competencia_linguistica_a_la_competencia_intercultural> [Consulta: 14 de juliol de 2017]
- VILLALBA, M.^a A. (2009). *Recursos de la Web 2.0 para la Enseñanza de Idiomas*. Estudio 2007-2008. Disponible a: <http://ced.cele.unam.mx/ciberestrategias/wp-content/uploads/2009/11/villalba_web2.pdf>[Consulta: 14 de juliol de 2017]

WARSCHAUER, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International. Disponible a: <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>>

WRIGHT, N. (2010). *E-Learning and implications for New Zealand schools: a literature review*. Report to the Ministry of Education. Disponible a: <<http://www.educationcounts.govt.nz/publications/e-Learning/e-learning-and-implications-for-new-zealand-schools-a-literature-review/background>> [Consulta: 24 de juliol de 2017]

ANNEX 1. Model de consentiment informat a la direcció del centre



CONSENTIMENT INFORMAT PER A LA REALITZACIÓ DE TREBALLS D'INVESTIGACIÓ

Des de la Universitat de Lleida i, més concretament, des del Màster en Llengües Aplicades de la Facultat de Lletres, estic realitzant un treball d'investigació consistent en l'estudi de la motivació en l'aprenentatge de llengües tutoritzat pel professor del Màster Guzman Mancho Barés.

El treball té per títol **“Estudi sobre les TIC en la didàctica de la llengua anglesa per a la millora de la motivació”** i l'objectiu és conèixer el grau d'impacte que tenen les noves tecnologies aplicades en el procés d'ensenyament-aprenentatge d'una llengua estrangera, en aquest cas, la llengua anglesa.

Pel que fa a la mostra de l'estudi, he escollit l'Escola La Rosella i els participants serien tots els alumnes de Cicle Superior d'educació primària d'aquest centre. En tot moment es garantirà l'anonimat dels participants i en la redacció del treball de final de màster no s'hi inclourà cap dada personal de cap alumne ni professor.

La metodologia que s'utilitzarà serà qualitativa i els instruments de recollida de dades seran l'observació directa a l'aula durant les classes de llengua anglesa, la revisió documental de la normativa sobre l'ús de noves tecnologies i les entrevistes als mestres que imparteixen l'àrea de llengua anglesa a Cicle Superior i a un grup d'alumnat per tal d'esbrinar el seu punt de vista.

La durada de l'estudi serà els mesos de maig i juny en horari escolar.

Com a investigadora sóc responsable de l'estudi i d'informar als participants i contestar els seus dubtes i preguntes en qualsevol moment durant la realització de la investigació. Així mateix sóc responsable de sol·licitar el consentiment dels pares o tutors legals en el cas de la participació dels menors.

Tots els participants podran retirar-se de l'estudi si així ho desitgen.

Aquest treball és un treball d'investigació i, com a tal, no produirà cap benefici econòmic per als alumnes ni professors participants.

Per qualsevol aclariment o dubte durant el procés d'investigació, podeu contactar-me a través de les següents dades:

Mireia Subirà Fillol

Nom de la investigadora

645 83 50 03

Telèfon de contacte

msubir43@xtec.cat

Correu electrònic

Signatura

He llegit i entès l'estudi que es duu a terme i dono permís per a realitzar les accions necessàries per a que es dugui a terme.

Directora del centre

Data

Signatura

Universitat de Lleida.
Facultat de Lletres. Edifici del Rectorat. Plaça Víctor Siurana, 1. 25003 Lleida.
Tel. 973 70 20 00 <http://www.llenguesaplicades.udl.cat/ca>

Model de consentiment informat als pares/mares dels alumnes participants



FULL D'INFORMACIÓ SOBRE EL TREBALL D'INVESTIGACIÓ DEL MÀSTER EN LLENGÜES APLICADES

Mireia Subirà en qualitat d'alumna del Màster en Llengües Aplicades de la Universitat de Lleida i sota la tutorització del Màster del professor Guzman Mancho Barés, estic realitzant un treball sobre l'ús de les tecnologies aplicades a l'ensenyament d'una llengua estrangera. Aquest estudi té una durada de 2 mesos i té com a objectiu veure el grau d'impacte que té l'ús d'aquestes tecnologies en la motivació de l'alumnat de cicle superior de primària de l'escola La Rosella.

Per tal de realitzar aquest estudi estic fent observacions a l'aula de llengua anglesa als alumnes de 5è i 6è però també necessitaria entrevistar al vostre fill/a per a què m'expliqui les seves impressions i valoracions, i la seva opinió quan ell/a està a classe i s'utilitzen ordinadors portàtils, PDI's, tauletes i altres dispositius. Les entrevistes es faran sempre en grups de 5 alumnes i a l'escola, i m'agradaria gravar les converses (només el so) per al seu posterior anàlisi.

Tota la informació que em donin serà totalment anònima i s'utilitzarà exclusivament per a la realització d'aquest treball. El nom dels alumnes entrevistats no apareixerà en cap material d'investigació i utilitzaré les dades dins de l'àmbit acadèmic i universitari, seguint estrictament el Codi Ètic.

La participació és totalment voluntària i podeu decidir si voleu que el vostre fill/a hi participi. No hi haurà cap benefici econòmic per la participació, però la informació obtinguda serà molt valuosa per a la investigació de l'ús de les TIC en l'ensenyament-aprenentatge en l'àmbit escolar.

Per a qualsevol dubte sobre la investigació podeu contactar amb mi a través de les dades que se us faciliten en el full de consentiment informat.

Us dono les gràcies per endavant per la vostra col·laboració.

CONSENTIMENT INFORMAT ESCRIT PER A PARTICIPAR EN UN ESTUDI D'INVESTIGACIÓ SOBRE L'ÚS DE LES TECNOLOGIES EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE D'UNA LLENGUA ESTRANGERA.

La investigadora i estudiant de Màster de la Universitat de Lleida Mireia Subirà t'ha explicat aquest estudi i t'ha donat la possibilitat de contactar amb ella per correu electrònic o telèfon en cas de dubtes o més informació.

Estàs d'acord com a pare/mare/tutor o tutora legal de l'alumne/a matriculat a l'escola La Rosella que el teu fill/a participi en aquest estudi mitjançant una entrevista gravada d'àudio.

Saps que no hi ha cap compensació econòmica per la participació del teu fill/a i que aquest/a pot decidir abandonar l'estudi en qualsevol moment, si així ho desitges.

Nom de l'alumne/a

Nom del pare/mare o tutor/a legal de l'alumne

Telèfon de contacte

Correu electrònic

Mireia Subirà Fillol

Nom de la investigadora

645 83 50 03

Telèfon de contacte

msubir43@xtec.cat

Correu electrònic

Rosselló, 1 de juny de 2017

*** Còpia per al pare/mare o tutor/a legal.**

CONSENTIMENT INFORMAT ESCRIT PER A PARTICIPAR EN UN ESTUDI D'INVESTIGACIÓ SOBRE L'ÚS DE LES TECNOLOGIES EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE D'UNA LLENGUA ESTRANGERA.

La investigadora i estudiant de Màster de la Universitat de Lleida Mireia Subirà t'ha explicat aquest estudi i t'ha donat la possibilitat de contactar amb ella per correu electrònic o telèfon en cas de dubtes o més informació.

Estàs d'acord com a pare/mare/tutor o tutora legal de l'alumne/a matriculat a l'escola La Rosella que el teu fill/a participi en aquest estudi mitjançant una entrevista gravada d'àudio.

Saps que no hi ha cap compensació econòmica per la participació del teu fill/a i que pot abandonar l'estudi en qualsevol moment, si així ho desitges.

Nom de l'alumne/a

Nom del pare/mare o tutor/a legal de l'alumne

Telèfon de contacte

Correu electrònic

Mireia Subirà Fillol

Nom de la investigadora

645 83 50 03

Telèfon de contacte

msubir43@xtec.cat

Correu electrònic

Rosselló, 1 de juny de 2017

*** Còpia per a la investigadora**

ANNEX 2. Observacions realitzades

Maig 2017					
	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
8-12 maig			<u>SESSIÓ 1: 50'</u> <u>SESSIÓ 2: 30'</u>		
15-19 maig			<u>SESSIÓ 5: 50'</u> <u>SESSIÓ 6: 50'</u> <u>SESSIÓ 7: 30'</u> <u>SESSIÓ 8: 50'</u>	<u>SESSIÓ 11: 30'</u>	
		<u>SESSIÓ 3: 45</u> <u>SESSIÓ 4: 45'</u>	<u>SESSIÓ 9: 45'</u> <u>SESSIÓ 10: 45'</u>		
22-26 maig	<u>SESSIÓ 12: 50'</u> <u>SESSIÓ 13: 50'</u>	<u>SESSIÓ 14: 30'</u>	<u>SESSIÓ 17: 50'</u> <u>SESSIÓ 18: 50'</u> <u>SESSIÓ 19: 30'</u> <u>SESSIÓ 20: 50'</u>	<u>SESSIÓ 21: 45'</u> <u>SESSIÓ 22: 45'</u>	
		<u>SESSIÓ 15: 45'</u> <u>SESSIÓ 16: 45'</u>			
Juny 2017					
29-2 juny	<u>SESSIÓ 23: 50'</u> <u>SESSIÓ 24: 50'</u> <u>SESSIÓ 25: 50'</u>	<u>SESSIÓ 26: 30'</u>	<u>SESSIÓ 29: 50'</u> <u>SESSIÓ 30: 50'</u> <u>SESSIÓ 31: 30'</u> <u>SESSIÓ 32: 50'</u>	<u>SESSIÓ 33: 50'</u> <u>SESSIÓ 34: 50'</u>	<u>SESSIÓ 35: 50'</u> <u>SESSIÓ 36: 50'</u>
		<u>SESSIÓ 27: 45'</u> <u>SESSIÓ 28: 45'</u>			
5-9 juny		<u>SESSIÓ 37: 30'</u>	<u>SESSIÓ 38: 30'</u>		

SESSIÓ: Observacions realitzades a les aules de 6è

SESSIÓ: Observacions realitzades a les aules de 5è

SESSIÓ: Sessions TIC, on els alumnes han utilitzat tecnologies per realitzar la tasca.

SESSIÓ: Sessions de lectura

ANNEX 3. Graella d'observació

GRAELLA D'OBSERVACIÓ D'AULA

DATA:	AULA:
MESTRE:	CURS:
HORA D'OBSERVACIÓ:	

DISTRIBUCIÓ PARTICIPANTS

NOMBRE TOTAL D'ALUMNES:	
NENS:	NENES:
TIPUS D'AGRUPAMENTS DURANT LA SESSIÓ	

TECNOLOGIES UTILITZADES	NOMBRE D'ALUMNES	PROGRAMES
ORDINADORS PORTÀTILS		
PISSARRA DIGITAL		
TAULETES		
DISPOSITIUS MÒBILS		
ALTRES		

CROQUIS DE L'AULA (Situació de l'observador, alumnes i mestra)

--

DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS/TASQUES

--

ACTIVITAT DIDÀCTICA A DESENVOLUPAR

INICI DE L'ACTIVITAT	SI	NO
Comunicació dels objectius a seguir i activació d'idees prèvies		
Explicacions respecte als materials a utilitzar		
Observacions:		
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Seguiment de la consigna i comprovació de la seva comprensió	SI	NO
El mestre proporciona ajuts per al seguiment de la consigna		
Promou treball en equip i/o aprenentatge autònom		
Ajuda l'alumne a anar autoavaluant els aprenentatges		
Observacions:		

Intervencions del mestre	SI	NO
Silenci/ disciplina		
Reconducció de l'activitat		
Atenció		
Aclariments		
Ànims		
Actitud general del grup (més d'un 25%)	SI	NO
Interès per la tasca		
Seguiment de la tasca		
Implicació		
Pèrdua progressiva d'interès		
Els alumnes es mostren contents i participatius		
Indicadors clima motivacional dins l'aula	SI	NO
Els alumnes pregunten el què no han entès (més d'un 25%)		
Realitzen les tasques proposades (més d'un 25%)		
Un nombre alt d'alumnes contesten a les preguntes que es plantegen (més d'un 25%)		
Es senten comentaris: "quin avorriment",... (nombre de casos)		
Es senten conductes disruptives i/o interrupcions (4 casos o més)		
Demanen silenci si algú interromp la classe		
Hi ha episodis de desorientació a l'aula? (nombre de casos)		
Es varia la tipologia d'activitats		
Observacions:		
Interaccions entre els participants	SI	NO
Els alumnes interaccionen entre ells *		
Els alumnes interaccionen amb el mestre: per ajuda, en relació a la tasca, per revisió,...		
Els alumnes sol·liciten ajuda a un company		
Observacions:		
FINALITZACIÓ DE L'ACTIVITAT		
Intervenció final del mestre per a reflexionar sobre la tasca feta	SI	NO
Afavoreix la reflexió sobre l'aprenentatge		
Demana un seguiment sobre les activitats realitzades		
Tipus de correcció: col·lectiva, individual, autocorrecció		
Sistema de recollida del treball realitzat		
Observacions:		

ANNEX 4. Model d'entrevista als alumnes

ENTREVISTA A ALUMNES

Abans de contestar les preguntes s'ha de pensar la resposta i contestar amb sinceritat. Es demana també que no diguin noms de persones i que no contestin pensant només en un cas concret (p.ex. allò que va passar un dia/una vegada,... sinó en l'habitual)

Bloc 1

- Què significa per a tu una classe on s'utilitzin les noves tecnologies ? Com la descriuries?
- Podeu dir 3 avantatges i 3 inconvenients a l'utilitzar TIC a l'aula?
- Com us sentiu quan només la mestra utilitza les TIC? I quan les utilitzeu vosaltres?
- Quina seria per vosaltres una classe d'anglès ideal (que us motivés)? Quin tipus d'activitats s'hi farien? Per què?

Bloc 2

- Amb quines tecnologies compteu a la vostra escola?
- Amb quina freqüència utilitzeu les TIC a l'aula? Amb quina freqüència us agradaria utilitzar-les?
- Habitualment, veieu diferències entre mestres que utilitzen les TIC i mestres que no les utilitzen (a nivell de relació amb els alumnes)?
- Quines tecnologies i/o dispositius i recursos utilitzes fora de l'escola? Per a què les utilitzes? Creus que se n'hauria d'incloure algun a l'aula d'anglès?

Bloc 3

- Com descriuries les classes d'anglès a l'escola? Creus que la utilització de les TIC fa que aprenguis més? Et sents més motivat/da? Sents que tens més atenció per allò que s'està fent? Pots ser més creatiu/va?
- En treballs en grup en hores lectives, hi ha diferència de fer-los amb TIC o sense? Quina és aquesta diferència? La feina està més ben feta a nivell de contingut i de forma?
- En general, creus que l'ús de les TIC afavoreixen la cooperació i el treball en equip? Per què?
- Quines diferències d'actitud i comportament veus en una classe amb TIC i una sense?

Bloc 4

- Voleu comentar algun altre aspecte que considereu important?

ANNEX 5. Model d'entrevista als docents

ENTREVISTA MESTRES

Bloc 1: Entorn TIC

- Què significa per a tu una classe on s'utilitzin les noves tecnologies ? Com la descriuries?
- Pots dir 3 avantatges i 3 inconvenients que t'hagis trobat a l'utilitzar TIC a l'aula?
- Com et sents quan utilitza les TIC? I quan les utilitzen els alumnes?
- Quina creus que seria per als alumnes una classe d'anglès ideal (que els motivés)? Quin tipus d'activitats s'hi farien? Per què?

Bloc 2: Recursos del centre

- Amb quines tecnologies comptes a l'escola? Funcionen bé? Estan disponibles?
- Amb quina freqüència utilitzes les TIC a l'aula? Amb quina freqüència t'agradaria utilitzar-les?
- Creus que es podria incloure algun recurs dels que utilitzen els alumnes a l'aula d'anglès?

Bloc 3: Percepcions a l'aula

- Com descriuries les classes d'anglès a l'escola? Creus que la utilització de les TIC fa que aprenguin més? Et sents més motivat/da? Sents que tenen més atenció per allò que s'està fent? Poden ser més creatius/ves? DESCRIPCIÓ SITUACIONS VISCUEDES.
- En treballs en grup en hores lectives, hi ha diferència de fer-los amb TIC o sense? Quina és aquesta diferència? La feina està més ben feta a nivell de contingut i de forma?
- Quan utilitzen les TIC i quan no, veus diferències en la manera que es relacionen els alumnes? I a nivell de comportament?
- En general, creus que l'ús de les TIC afavoreixen la cooperació i el treball en equip? Per què?
- Creus que necessites formació en TIC?

Bloc 4: Altres comentaris

- Vols comentar algun altre aspecte que consideris important?

